

AILA NIEMELÄ

# **Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä**



AILA NIEMELÄ

Työnohjaus  
monikulttuuriosaamisen  
edistäjänä

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Esitetään Tampereen yliopiston  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan  
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi  
Tampereen yliopiston Virta-rakennuksen auditoriossa 109,  
Åkerlundinkatu 5, Tampere, 15.8.2019 klo 12.

# AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

*Vastuuohjaaja  
ja kustos*

Dosentti  
Johanna Annala  
Tampereen yliopisto  
Suomi

*Ohjaaja*

Dosentti  
Anu Järvensivu  
Jyväskylän yliopisto  
Suomi

*Esitarkastaja(t)*

Professori  
Johanna Lasonen  
University of South Florida  
Yhdysvallat

Dosentti  
Jaakko Helander  
Hämeen ammattikorkeakoulu  
Suomi

*Vastaväittäjä*

Dosentti  
Sauli Puukari  
Jyväskylän yliopisto  
Suomi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2019 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

Taitto: Sirpa Randell

ISBN 978-952-03-1148-3 (painettu)

ISBN 978-952-03-1149-0 (verkkojulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1149-0>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino

Tampere 2019

## Kiitokset

*“All good people agree, and all good people say: all nice people, like us, are We and everyone else is They.*

*But if you cross over the sea, instead of over the way, you may end by (think of it!) looking on We as only a sort of They!”*

– Anonymous

Lähdin jatko-opintoihin asenteella, että tekemisen on tuotettava jotain hyötyä, mutta myös iloa ja vähän seikkailuakin. Sitä elinikäinen opiskelu on aina minulle antanut. Stressiä en aikonut nytkään asiasta ottaa. Se varmaan osaltaan on vaikuttanut siihen, että matkanteko on myös kestänyt. Kaikki viivästykset eivät ole olleet omaa prokrastinaatiotani, vaan myös olosuhteista johtuvaa. Yliopiston sisälläkin on opintojeni aikana ehtinyt tapahtua monenlaisia muutoksia jotka ovat heijastuneet myös minuun. On prosessi muutenkin välillä ollut kivikkoinen. Tutkimustyö tiede- ja työyhteisön ulkopuolella ja muun työn ohessa on usein yksinäistä puuhaa. Se tuo mukanaan hidasteita, hajottavia tekijöitä ja haasteita, jotka edellyttävät joskus ylimääräistä ponnistelua ja itsenäisiä ratkaisuja. Niistä selviytyminen on palkitsevaa, mutta voi myös viedä työtä väärään suuntaan. Kun työssä on lisäksi ollut monta ohjaajaa, joskus myös ohjeet ovat olleet toisistaan poikkeavia, jopa ristiriitaisiakin. Olen löytänyt siitäkin kuitenkin vipuvoimaa oman itsenäisen ajattelun ja ratkaisujen etsimiseen sekä myös erilaisuuden tuomaa rikkautta tieteellisen työskentelyn oppimisessa.

Pääasiassa väitöskirjaprosessi on sentään tuonut minulle ammatillista ja oppimisen riemua, ja sen lisäksi valtavan määrän työ- ja muita tilanteita, joissa olen kokenut tulevani kuulluksi asiantuntijana. Prosessista tuli myös mahdollisuus osallistua ja toivottavasti myös vaikuttaa sekä ammatilliseen että yhteiskunnalliseen keskusteluun. Kuten tällaisessa tutkimustyössä aina, polulla on tullut vastaan monia, joita haluaisi kiittää. Joidenkin apu ja tuki on ollut tietoista ja tarkoituksellista, joidenkin merkityksen on ymmärtänyt vasta myöhemmin. Kun matka on ollut erityisen pitkä, kiitettäviä lienee sitä enemmän. Kaikkia en varmaankaan tässä vaiheessa edes muista mainita. Olen siis suuresti kiitollinen ihan yleisesti!

Ellei ammattikasvatuksen professori Pekka Ruohotie olisi kehottanut minua maisterintutkintoni jälkeen kymmenen vuotta sitten jatkamaan opintojani ja aiheeni syventämistä, olisin tuskin uskaltanut tarttua haasteeseen, vaikka se pieni piilossa oleva unelmani olikin aina ollut. Pekka Ruohotie toimi myös alussa ohjaajanani ja auttoi minua tutkimukseni käynnistämisessä. Myös hänen eläkkeelle jäämisensä jälkeen professori Petri Nokelainen sekä erityisesti hänen ohjaamansa seminaariryhmä tukivat työni edistymistä aimo harppauksin metodisessa pohdinnassa ja käsitteellisen kontekstin jäsentämisessä. Viimeisissä prosessin vaiheissa minulla oli kaksi ohjaajaa. Dosentti, yliopistonlehtori Johanna Annalaa ja hänen ohjaukseeni käyttämänsä aikaa, konkreettista opastusta ja päämäärätietoista aikataulutusta saan varmasti kiittää siitä, että työni saavutti päätepiteensä. Dosentti, työelämäntutkija Anu Järvensivu taas rohkaisi minua tutkimustyössäni tasavertaisella ja arvostavalla lähestymisellään, vankalla työelämän ymmärryksellään sekä tutkijan kokemuksellaan. Arvostan suuresti esitarkastajieni professori Johanna Lasosen ja dosentti Jaakko Helanderin paneutumista työhöni. He tarkastivat sen perusteellisesti ja sain heiltä arvokkaita huomioita viimeistelyvaiheessa. Kiitän heitä kaikkia.

Antoisat keskustelut tutkija- ja työnohjaajakollegoiden kanssa ovat tuoneet valoa mo-  
neen pimeään hetkeen. Niitä on käyty autossa Hämeenlinnan, Tampereen ja Helsingin  
välillä, opiskelukavereiden väitöstilaisuuksissa, työnohjaajien tapaamisissa ja koulutuksis-  
sa, omassa työnohjauksessa, muiden yhteistyöprojektien keskellä, kahvikupposen äärellä,  
pitkissä puheluissa ja lyhyissä someviesteissä. Saamani palaute, asiantuntevat kommentit  
ja kannustus ovat antaneet uskoa ponnistella eteenpäin ja pysytellä myös valitsemalla-  
ni tiellä. Tällaisista hetkistä mainitsen erityisellä lämmöllä tohtorit Arja Kosken, Marja  
Toivonen-Noron, Marja Talikan ja Sanna Vehviläisen. Kiitollisen maininnan ansaitsevat  
tietysti myös tutkimukseeni osallistuneet kollegani. Heidän antamansa aika, ajatukset ja  
kokemukset ovat työni perusta. Omien ajatusten testaamisen kannalta merkityksellisiä ih-  
misiä ovat olleet myös ne, jotka ovat osallistuneet moniin kulttuurista monimuotoisuutta  
käsitteleviin koulutuksiini ja työnohjaukseeni tohtoriopintojeni aikana. Ilman rakkaan  
lapsuudenystäväni, kielenkääntäjä Elina Lustigin ammattitaitoista oikolukua tekstiini olisi  
jäänyt käsittämätön määrä kummallisia lauserakenteita ja liikasanoja, vaikka kirjoituspro-  
jektini ei ollutkaan ensimmäinen laatuaan. Työsuojelurahasto ja Suomen tietokirjailijat ry  
ovat tukeneet työtäni stipendillä ja laiteapurahoilla. Lämpimät ja sydämelliset kiitokseni!

Kiitän lopuksi armollista Luojaani siitä turvallisuudesta, sitkeydestä ja voimavaroista,  
joita olen saanut elämän mukanaan tuomien vastoinkäymisten edessä. En ole lannistunut,  
vaikka olen ehkä ollut välillä lamaantunut. Sukunimikin ehti prosessin aikana muuttua.  
Minulle tärkeimmät ihmiseni, aikuiset lapseni ja sisareni, ovat rohkaisseet minua työssä-

ni kukin omalla, persoonallisella tavallaan. Kiitos heille merkityksen antamisesta! Isäni odotti innolla väitöskirjani valmistumista. Hän sai iäisyyskutsun kuitenkin juuri ennen kuin sain käsikirjoitukseni viimeistelyvaiheeseen. Se yhtäältä viivästytti taas prosessia, mutta toisaalta antoi minulle sopivasti motivaatiota viimeisiin ponnistuksiin. Siksi omistan tämän työni hänelle.

Turussa, Vapun päivänä 2019

Aila Niemelä (ent. Wallin)





## Tiivistelmä

Yksi työelämässä tapahtuvista muutoksista on työyhteisöjen ja asiakastyön kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyminen. Monikulttuurisissa työyhteisöissä tarvitaan uusia työelämätaitoja, joita voidaan edistää muun muassa erilaisilla henkilöstön kehittämisen ja koulutuksen keinoilla. Työnohjaus on yksi työelämäosaamisen interventio, konsultatiivinen menetelmä ja työssä oppimisen tila. Työnohjausta voivat hyödyntää niin esimiestehtävissä, henkilöstöhallinnossa ja asiakastyössä toimivat työntekijät kuin kokonaiset johto- ja työryhmät tai työyhteisöt. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, miten työnohjaus edistää ja tukee työelämässä tarvittavaa monikulttuuriosaamista. Tutkimuksella halutaan myös vahvistaa työnohjauksen positiota työelämäosaamisessa ja selkiyttää siitä käytävää ammatillista diskurssia.

Tutkimuksessa elinikäinen oppiminen ja työelämäosaaminen nähdään kehyksenä professionaalisen kasvun edistämiseksi. Työnohjausta jäsennetään osana ohjauksen kenttää. Sitä profiloidaan historian, teoreettisen viitekehyksen, käytännön ja vaikuttavuuden valossa. Työnohjausta tarkastellaan menetelmänä, jolla tavoitellaan ammatillista kasvua, toimivaa keskustelukulttuuria ja jaettua oppimista työprosessien kehittämiseksi sekä yksilö- että yhteisötasolla. Työnohjaus näyttäytyy dialogisena ja pitkäkestoisena prosessina, jossa keskeistä on kohtaaminen sekä oman työn tutkiminen ja kehittäminen.

Kulttuurinen monimuotoisuus tuo työyhteisössä usein esiin tilanteita, joissa etsitään työkaluja ja -välineitä avoimeen keskusteluun sekä tasapainoiseen ja tasapuoliseen yhteistoimintaan. Erityisesti esimiestyössä, koulutuksessa ja työyhteisöjen kehittämisessä kaivataan diversiteetin ja kulttuurisen kontekstin teoreettista jäsennyttä, mutta myös käytännön monikulttuuriosaamista. Monikulttuuriosaaminen nähdään työelämäkvalifikaationa ja kompetenssina, jonka inklusiivisia elementtejä ovat vuorovaikutus kulttuurisesti monimuotoisessa toimintaympäristössä, yleiset ja erityiset sosiaaliset taidot sekä ymmärrys kulttuurisesta kontekstista. Kompetenssiprosessin edellytyksenä on omien emootioiden, motiivien ja asenteiden reflektio. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa aihetta lähestytään viimeaikaisen kansainvälisen tutkimuksen valossa.

Tutkimus perustuu metodisesti refleksiiviseen ja narratiiviseen tapaan lähestyä aineistoa. Teeman tarkastelussa ja tutkimuskysymysten taustalla on kolme näkökulmaa: työnohjausprosessi, ohjattavassa havaittava muutos sekä työnohjaajan oma osaaminen. Tutkimus toteutettiin kahdessa eri vaiheessa keräämällä ensin kokeneiden työnohjaajien kokemuksia ja näkemyksiä puolistrukturoidulla syvähaastattelulla. Aineiston käsittely tapahtui odotusanalyysillä, jonka avulla voidaan löytää puheen takana olevia perspektiivejä. Toisessa vaiheessa aineistoa syvennettiin sosiaalisen median ammatilliseen yhteisöön osallistuvista työnohjaajista muodostetussa fokusryhmässä. Fokusryhmäkeskustelu perustui haastatteluaineiston perusteella tiivistettyihin työnohjausta ja monikulttuurisuutta käsitteleviin väittämiin.

Tulokset osoittavat sekä teoreettisen että empiirisen aineiston perusteella, että monikulttuuriset teemat ovat haasteellisia paitsi käytännön työelämässä, myös työnohjauksessa. Ne kertovat epävarmuudesta ja epätietoisuudesta kulttuuristen kysymysten käsittelyssä. Ohjattavissa tapahtuvaa muutostakin on vaikea todentaa. Työnohjaus tarjoaa kuitenkin tilan moninaisuuden jäsentämiseen, käsitteiden avaamiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen työyhteisöissä. Tutkimustulokset vahvistavat käsitystä siitä, että työnohjauksella voidaan tukea monikulttuuriosaamista, mutta se on otettava entistä tietoisemmaksi tavoitteeksi työnohjauksessa. Työnohjaajien oman monikulttuurikompetenssin vahvistaminen korostuu. Tuloksia voidaan hyödyntää sekä työnohjaajien koulutuksessa että henkilöstön ja työyhteisöjen kehittämiseen liittyvässä työelämäkeskustelussa. Henkilöstön kehittämisen näkökulmasta työnohjauksessa on vielä hyödyntämätöntä potentiaalia.

*Asiasanat:* henkilöstön kehittäminen, työelämäosaaminen, konsultatiiviset menetelmät, työnohjaus, monikulttuuriosaaminen, odotusanalyysi

# Abstract

## *Promoting Cross-Cultural Competence by Professional Supervision*

One of the changes in working life is the increase in cultural diversity in workplaces and social services. This requires new skills and qualifications in multicultural workplaces. The opportunities in enhancing those skills are professional and organizational development and educational interventions. Professional supervision (PS) is a consultative intervention and a tool in workplace learning. PS can be utilized by front-line managers, HRM, employees working with clients, as well as by management and other teams. The aim of this research is to examine how PS promotes cross-cultural competence in working life and also to strengthen and clarify PS's position in professional discourse.

In this research, lifelong learning and working life competence are seen as a framework for contributing to professional growth. PS is structured as part of the counseling and HRD field. PS is defined in the light of professional tradition, theoretical context, practice, and effectiveness. It is considered as a method to achieve individual professional growth and competence strengthening. In the organization, PS also improves conversation culture and sharing and accordingly refines working processes. PS is considered as a dialogic and improving long-term process, where the encounter and exploring one's job is important.

Cultural diversity often emphasizes situations in the workplace where tools to open conversation, balanced and equal collaboration are needed. In organizations, particularly the conceptualization and practice of cross-cultural competence are important in management, training, and consultancy. In this research cross-cultural competence is considered a qualification in the context of cultural diversity. Cross-cultural competence is seen as a professional qualification. Its inclusive elements are practical interaction in a culturally diverse environment, general and specific social skills and understanding of the cultural context. All this is based on one's reflection of emotions, motives, and prejudices. In a systematic literature review, the subject is explored through recent international research.

The methodological approach in this research design is grounded on a reflexive and narrative views. Three aspects of the theme and the research questions are based on the supervision process, the expected transformation in supervisee and the competence of supervisor. The research was executed in two stages. First, the points of view of experienced professional supervisors were collected through semi-structured in-depth interviews. The data were analyzed with expectation analysis, exploring perspectives behind the speech. In the second phase, the analysis was deepened in a social media focus group, consisting different professional supervisors. However, the focus group conversation was based on the previous interview data.

The results of both theoretical and empirical data indicate that cross-cultural topics are challenging not only in workplaces but also in supervision processes. It points out about uncertainty in dealing with cultural and diversity issues. It is difficult to verify the change in supervisees' behaviour, too. However, PS offers an opportunity to structure, conceptualize and tolerate diversity openly in work and the workplace. The results confirm the conception that PS can support cross-cultural competence. It only should be dealt more intentionally. Strengthening of supervisors' own cross-cultural competence increases this opportunity. The results can be exploited both in the supervisor's education and the discussion related to the organizational and professional development. PS still has some unused potential.

*Keywords:* professional development, working life competence, consultative interventions, professional supervision, cross-cultural competence, expectation analysis

# Sisältö

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Tutkimuksen lähtökohdat .....   | 15 |
| 1.1   | Kohti parempaa työelämää – kokemuksia ja havaintoja .....                     | 16 |
| 1.2   | Monikulttuuristuvat työyhteisöt .....   | 19 |
| 1.3   | Työelämäosaamisen näkökulma .....   | 24 |
| 1.3.1 | Työssä oppiminen ja professionaalinen kasvu .....                             | 25 |
| 1.3.2 | Työnohjauksen positio ammatillisen kasvun tukemisessa .....                   | 28 |
| 1.4   | Metodologinen pohdinta .....  | 31 |
| 1.4.1 | Lähtökohtana sosiaalinen konstruktionismi .....                               | 31 |
| 1.4.2 | Refleksiivisyys ja kerronnallisuus tutkimusotteena ja<br>perspektiivinä ..... | 32 |
| 1.5   | Tutkimuksen asetelma .....  | 38 |
| 2     | Työnohjaus oppimisen välineenä .....  | 43 |
| 2.1   | Työnohjaus ohjauksellisten menetelmien kentässä .....                         | 43 |
| 2.1.1 | Konsultatiivisuus viitekehyksenä .....  | 45 |
| 2.1.2 | Ohjaukselliset menetelmät työelämässä – eroja ja yhtäläisyyksiä .....         | 47 |
| 2.2   | Työnohjauksen tausta ja traditio .....  | 52 |
| 2.2.1 | Kansainvälinen näkökulma .....  | 52 |
| 2.2.2 | Työnohjaus tulee Suomeen .....  | 53 |
| 2.3   | Työnohjauksen kokonaisuus ja käsitteen tarkentaminen .....                    | 56 |
| 2.3.1 | Määrittelemisen vaikeus .....   | 56 |
| 2.3.2 | Ajanmukainen paradigma .....  | 63 |
| 2.3.3 | Työnohjauksen vaikuttavuus .....  | 66 |
| 2.4   | Työnohjaus käytännössä .....  | 69 |
| 2.4.1 | Työnohjauksen elementit .....   | 70 |
| 2.4.2 | Työnohjaus prosessina .....   | 72 |
| 2.4.3 | Ohjattavan odotukset ja tarpeet .....   | 74 |
| 2.4.4 | Ohjaajan onnistuminen .....   | 75 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 3     | Työnohjaus ja monikulttuuriosaaminen .....                                   | 78  |
| 3.1   | Kulttuurin moniulotteisuus .....   | 79  |
| 3.2   | Monikulttuuriosaaminen ja -kompetenssi työelämäkvalifikaatioina ....         | 84  |
| 3.2.1 | Monikulttuurikompetenssin kehittyminen .....                                 | 85  |
| 3.2.2 | Monikulttuuriosaaminen työssä .....  | 87  |
| 3.3   | Kulttuurinen monimuotoisuus työnohjauksessa .....                            | 90  |
| 4     | Katsaus tutkimuskirjallisuuteen .....  | 95  |
| 4.1   | Tiedonhaku .....   | 96  |
| 4.2   | Jäsentely .....  | 98  |
| 4.3   | Synteesi .....   | 100 |
| 5     | Tutkimuksen toteutus .....   | 103 |
| 5.1   | Tutkimuksen vaiheet .....  | 104 |
| 5.2   | Kerronnalliset aineistot .....   | 105 |
| 5.2.1 | Tarinoista liikkeelle .....  | 106 |
| 5.2.2 | Haastattelut, narratiivinen lukeminen ja odotusanalyysin<br>valinta .....    | 107 |
| 5.2.3 | Käännekohtia puheessa .....  | 113 |
| 5.3   | Työnohjaajien fokusryhmä .....   | 116 |
| 5.3.1 | ”Työnohjaajat monikulttuurisia kysymyksiä pohtimassa” .....                  | 117 |
| 5.3.2 | Aineiston sisällön erittely .....  | 121 |
| 6     | Monikulttuuriosaamisen edistäminen työnohjauksen keinoin .....               | 122 |
| 6.1   | Perspektiivit puheen takana .....  | 123 |
| 6.1.1 | Sietämätön vaikeus .....   | 123 |
| 6.1.2 | Mahdollisuus muutokseen .....  | 125 |
| 6.1.3 | Millainen työnohjaaja, sellainen työnohjaus .....                            | 127 |
| 6.2   | Fokusryhmä vahvistaa näkemyksiä .....  | 128 |
| 6.2.1 | Käsitteiden avaamista ja rohkeutta lisää .....                               | 129 |
| 6.2.2 | Työnohjauksen roolia muutoksessa on vaikea todentaa .....                    | 132 |
| 6.2.3 | Omien ajatusrakennelmien kriittinen tarkastelu on tärkeää .....              | 134 |
| 6.3   | Työnohjaajan kertomus .....  | 136 |
| 7     | Pohdinta ja päätelmät .....  | 140 |
| 7.1   | Yleisiä havaintoja .....   | 140 |
| 7.2   | Työnohjauksen mahdollisuudet monikulttuuriosaamisen<br>vahvistamisessa ..... | 143 |
| 7.2.1 | Kulttuuriset kysymykset työnohjausprosessissa .....                          | 143 |
| 7.2.2 | Työnohjaus ohjattavien oppimisalustana .....                                 | 146 |
| 7.2.3 | Ohjaajien osaaminen .....  | 148 |

|                |   |     |
|----------------|---|-----|
| 7.3            | Työnohjauksen rooli työelämän oppimisprosesseissa ..... | 151 |
| 7.4            | Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet .....               | 155 |
| 7.4.1          | Ulkoinen luotettavuus .....                             | 156 |
| 7.4.2          | Sisäinen luotettavuus .....                             | 157 |
| 7.5            | Aihioita jatkotutkimukselle .....                       | 161 |
| Lähteet .....  |   | 164 |
| Liitteet ..... |   | 185 |

## *Kuvioluettelo*

|   |     |
|---|-----|
| Kuvio 1. Työnohjaus aikuisen työssä oppimisen kokonaisuudessa .....                           | 30  |
| Kuvio 2. Tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa .....   | 41  |
| Kuvio 3. Ammatillisen kehittymisen näkökulmia .....   | 45  |
| Kuvio 4. Suomalaisen työnohjauksen kehittymisen vaiheet historiakatsauksia<br>mukaillen ..... | 56  |
| Kuvio 5. Ajanmukaisen työnohjauksen kokonaisuus .....   | 66  |
| Kuvio 6. Elementit, joista työnohjaus käytännössä muodostuu .....                             | 72  |
| Kuvio 7. Monikulttuuriosaamisen käsitteistöä .....  | 83  |
| Kuvio 8. Monikulttuurikompetenssin osa-alueet .....   | 86  |
| Kuvio 9. Haastateltavien asiantuntemuksen tausta .....  | 108 |
| Kuvio 10. Tulosten ydinsanoma suhteessa tutkimuskysymyksiin .....                             | 142 |

## *Taulukkoluetelo*

|   |     |
|---|-----|
| Taulukko 1. Ohjauksen menetelmien erityispiirteitä .....                                    | 50  |
| Taulukko 2. Työnohjauksen erilaisia määritelmiä ja kuvauksia .....                          | 61  |
| Taulukko 3. Kirjallisuuskatsauksen analyysin toisen vaiheen matriisi .....                  | 97  |
| Taulukko 4. Kirjallisuuskatsauksen analyysin aineisto .....                                 | 99  |
| Taulukko 5. Kirjallisuuskatsauksen keskeinen sisältö tutkimuskysymysten valossa ..          | 100 |
| Taulukko 6. Tutkimusprosessin pääpiirteet .....   | 105 |
| Taulukko 7. Odotuksen osoittimet tässä tutkimuksessa aiempia tutkimuksia<br>mukaillen ..... | 114 |



# 1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni lähtökohta on ammatilliseen kasvuun liittyvissä prosesseissa ja muuttuvan työelämän edellyttämässä kvalifikaatioissa. Havahduin huomioon, että aikuisten oppimiseen liittyvän työelämäosaamisen sekä henkilöstön kehittämiseen sisältyvien eri ohjausmenetelmien välinen side on suhteellisen ohut. Löysin siitä tutkimuksellisen ambitioni ja tieteellisen aukon, jota lähdin täyttämään. Havainto innoitti perehtymään syvemmin elinikäiseen oppimiseen ja professionaaliseen kasvuun. Fokusoitin tutkimukseni reflektiivisiin ja konsultatiivisiin menetelmiin. Sidokseksi valikoituivat työelämässä ajankohtainen monikulttuurisuus ja siihen liittyvä ammatillinen osaaminen. Ne yhdistävät tutkimukseni muut elementit toisiinsa. En olisi ryhtynyt tähän tutkimustyöhön, ellei minulla olisi ollut henkilökohtaisia ja ammatillisia käytännön kokemuksia niin kulttuurien välisistä dilemmoista kuin henkilöstön kehittämisen haasteistakin. Olen herännyt tarpeeseen löytää lisää ymmärrystä kulttuurisesta monimuotoisuudesta ja kulttuurien välisestä yhteistoiminnasta nimenomaan työnohjaajan näkökulmasta. Uskon laajan esiyymmärrykseni ja ammatillisen kokemustietoni olevan työni voimavara.

Sisällöllisesti tutkimukseni lähtee liikkeelle työelämässä tapahtuvista muutoksista. Yksi niistä on työyhteisöjen lisääntyvä monikulttuuristuminen. Työelämäosaamisen ja aikuiskoulutuksen näkökulmasta henkilöstön kehittämisen ja koulutusinterventioiden rooli korostuu näissä muutoksissa. Työpaikoilla tarvitaan erityistä monikulttuurisuuteen liittyvää osaamista, mutta myös välineitä sen saavuttamiseksi. Tutkimuksessani kohdennan tarkasteluni työnohjaukseen, jonka näen yhtenä työssä oppimisen ja työelämätaitojen tukemisen keinona. Tutkimukseni tavoite on perustella ja vahvistaa ajatusta, että työnohjausta voitaisiin hyödyntää laajemmin kulttuuriin liittyvien työelämätaitojen kehittämisessä. Pyrin ratkaisemaan arvoituksen siitä, toimiiko työnohjaus myös monikulttuurisen osaamisen edistäjänä ja millä edellytyksellä. Tässä luvussa taustoitan tutkimuksen asetelmaa ja kuvaan metodologista pohdintaani.

Tutkimustyö vaatii paljon konventionaalisia ratkaisuja tullakseen hyväksytyksi tiedeyhteisössä. Joskus on kuitenkin tarpeen tai uskallettava ottaa myös poikkeavia askeleita tai

seurata uusia virtauksia, tutkimusparadigman liikettä. Siihen kannustetaan erityisesti kasvatustieteellisessä ja kerronnallisessa tutkimuksessa. (Antoniou & Moriarty 2008; Eskola 2008; Hamilton & Pitt 2011; Holma & Mälkki 2011; Trahar 2009.) Olen tehnyt sellaisen valinnan pyrkiessäni laadulliseen ja luovaan tieteelliseen työskentelyyn luottaen siihen, että tietopohjani, sietokykyni, eettisyyteni, tyylien moninaisuus ja muutos kantavat.

## 1.1 Kohti parempaa työelämää – kokemuksia ja havaintoja

Olen työskennellyt työnohjauksen parissa jo kaksi vuosikymmentä. Työnohjauksen avulla olen tukenut yksittäisiä työntekijöitä, asiantuntija- tai esimiestehtävissä toimivia, moniammatillisia ryhmiä, tiimejä ja kokonaisia työyhteisöjä näkemään uusia näkökulmia työssään ja sen kehittämässä. Työhön on sisällynyt perusteellinen työnohjauksen prosessikoulutus yliopiston täydennyskoulutusohjelmassa, toimiminen koulutuspalveluja tuottavana yksinyrittäjänä ja tuhansia erilaisten ammattilaisten ohjaustunteja. Työ on ollut antoisa ja jatkuva oman oppimisen matka, jossa keskeneräisyyden huomaa joka päivä – mutta jossa onnistuminen tarkoittaa sitä, että ohjattava tai ohjattavat ovat päässeet eteenpäin kohti omaa tavoitettaan. Viime vuosina työnohjaajan professio ja osallistuminen sen kehittämiseen ovat tulleet minulle entistä tärkeämmiksi. Olen saanut olla mukana kansallisella tasolla tutkimassa työnohjausta ja kirjoittamassa siitä, kouluttamassa työnohjaajia ja kehittämässä heidän koulutustaan sekä luomassa sosiaalisen median alustoja työnohjaajien ammatilliseen verkostoitumiseen ja ajatustenvaihtoon. Tämäkin tutkimus tähtää työnohjauksen potentiaalin etsimiseen ja uudistumiseen.

Monikulttuurisuus työelämässä ja kulttuurisesti monimuotoiset työyhteisöt ovat olleet jo pitkään ammatillisen kiinnostukseni kohteena. Havahtuminen tapahtui jo toista vuosikymmentä sitten johtamiseen ja organisaatioiden kehittämiseen liittyvän PD-koulutuksen yhteydessä. Kulttuurintutkimuksen kansainväliseen kirjallisuuteen tutustuminen oli silmiä avaavaa. Sitä ennen olin kouluttajan työssäni joutunut vain kevyesti sivuamaan omia taitojani ja asenteitani vieraasta kulttuurista tulevia asiakkaita tai koulutettavia kohdatessani. Kulttuurirelativismien ja etnosentrisyyden käsitteet alkoivat avautua ja peilautua käytännön kohtaamisissa ulkomaalaistaustaisten koulutettavien ja ohjattavien kanssa.

Kiinnostus monikulttuurisuuteen ilmiönä vain vahvistui ekspatriaattivuosinani 2003–2007 Australiassa ja Singaporessa, kahdessa kulttuurisesti varsin monimuotoisessa yhteiskunnassa. Siellä syttyi monia kipinöitä, jotka osaltaan johtivat myös tämän tutkimuksen aloittamiseen. Ensin tein Suomessa aloittamieni, johtamisen ja organisaatioiden kehittämiseen liittyvien PD-opintojen lopputyönä tutkimuksen suomalaisten naisten sopeutumisesta australialaiseen työelämään. Osallistuin myös mahdollisuuksien mukaan paikallisiin työnohjausta, organisaatioiden kehittämistä ja työssä oppimista käsitteleviin koulutusta- ja ohjaustapahtumiin. Ehkä merkittävin oppimiskokemukseni liittyi kuitenkin monikulttuurisuuteen, sekä yleisellä tasolla että omakohtaisesti. Oma vaiheittainen sopeutumisprosessini kahteen kulttuurisesti hyvin monimuotoiseen yhteiskuntaan herätti minut ajattelemaan,

ymmärretäänkö ulkomaalaisen kokemusta ja haasteita riittävästi. Työnohjaajana ja aikuis-kouluttajana aloin myös pohtia, miten henkilöstön kehittäjät jäsentävät monikulttuurisuutta ilmiönä ja omaa kapasiteettiaan sen käsittelyssä.

Vahva omakohtainen kokemus sopeutumisprosessista vieraaseen toiminta- ja kulttuuriympäristöön sai minut kotimaahan palattuani selvittämään syvemmin ja teoreettisesti, millaista osaamista ja taitoja työelämässä tarvitaan, kun organisaatiot monikulttuuristuvat vääjäämättä. Aloitamieni kasvatustieteen maisteriopintojeni pro gradu -tutkielmassa lähdin löytöretkelle etsimään vastausta siihen, mitä on monikulttuurinen kompetenssi eli millaisia erityisiä taitoja eri alojen ammattilaiset tarvitsevat työskennellessään ulkomaalaistaustaisten alaisten, asiakkaiden ja työtovereiden kanssa. Aloin muutenkin kirjoittaa ja kouluttaa monikulttuurikompetenssin ulottuvuuksista. Samanaikaisesti sain itse työnohjaajana lisää kokemusta monikulttuuristen työyhteisöjen tai monikulttuurista työtä tekevän henkilöstön ammatillisen kasvun ja hyvinvoinnin tukemisesta. Opiskelin lisää myös sosiaali- ja kulttuuriantropologiaa. Aiheeseen liittyvän kaunokirjallisuuden lukeminen on syventänyt ymmärrystäni. Se onkin mielestäni tärkeää sekä filosofisen että ammatillisen ajattelun kehittymiselle, kuten Mikkonenkin (2011) toteaa.

Maisteriopintojen lopputyö antoi minulle mahdollisuuden perehtyä perusteellisesti monikulttuuriseen osaamiseen ja kompetenssiin, ja samalla se tarjosi ponnahduslaudan seuraavaa askelta varten. Kun päädyin jatkamaan kasvatustieteen tohtoritutkintoon tähtääviä opintoja, tuntui täysin luontevalta jatkaa samaa monikulttuurikompetenssin teemaa – ja integroida se siihen ammattikäytäntöön, joka minulle oli tutuin. Lähtökohtani oli siis työelämälähtöinen ja pragmaattinen. Työelämän näkökulmasta se vaikutti tärkeältä, koska kulttuurinen monimuotoisuus työyhteisöissä ja erilaisissa toimintaympäristöissä lisääntyi entisestään. Minua myös aidosti kiinnosti paneutua työnohjaukseen pitkän käytännön kokemuksen lisäksi myös teoreettisesti. Tässä tutkimuksessa lähdin etsimään monikulttuurista osaamista työnohjauksen maailmassa. Prosessin edetessä minulle kuitenkin selkiytyi, että tutkimusasetelmani onkin päinvastainen: fokus on tutkia työnohjausta monikulttuurisessa kontekstissa. Tutkimukseni viitekehyksen muodostaa monikulttuuriosaaminen, jonka valossa tarkastelen työnohjausta ja sen mahdollisuuksia edistää kulttuurisia taitoja ja kompetenssia.

Käytän tutkimuksessani pääasiallisesti käsitteitä monikulttuuriosaaminen ja monikulttuurikompetenssi, kun tarkoitan työelämässä tarvittavia kulttuuriseen monimuotoisuuteen sekä kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan liittyviä kvalifikaatioita, taitoja ja kompetenssia. Rinnakkaiskäsitteitä keskustelussa ovat esimerkiksi kulttuurienvälinen, kansainvälinen, ylijäräinen, transkulttuurinen, interkulttuurinen ja monikulttuurinen osaaminen. Keskustelussa osaamiseen rinnastetaan usein myös viestintä (Dervin & Keihäs 2013; Keisala 2012). Olen valinnut käsitteen monikulttuuriosaaminen, koska se kuvaa parhaiten ja yksinkertaisimmin käytännön työelämän toimintaympäristöä ja siellä tarvittavia taitoja. Siellä tehdään yhdessä töitä samassa työyhteisössä erilaista kulttuurista taustaa edustavien ihmisten kanssa ja ollaan heidän kanssaan ammatillisessa

vuorovaikutuksessa. Monikulttuuriosaaminen istuu mielestäni suomalaiseen suuhun jouhevammin kuin esimerkiksi monikulttuurinen osaaminen tai monikulttuurisuusosaaminen, joka ehkä olisi kieliopillisesti täsmällisempi valinta. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen erityisasiantuntijat eivät pidä termiä kielellisesti ongelmallisena, joten rohkenen pysyä valintani takana.

Itse sain ensimmäiset oivallukseni työnohjauksesta 1970-luvun lopulla, kun sitä tarkasteltiin teoreettisesti yhtenä pakollisena kurssina sosiaalityön opinnoissani. Tuli selväksi, että työnohjaus kuuluu olennaisena osana ihmisten ja heidän elämäntilanteidensa parissa työskentelevien ammattilaisten työhön. Ensimmäinen varsinainen työnohjaukseni oli näin jälkikäteen ajatellen lähinnä mentorointia: keskustelimme yksikön vastaavan työntekijän kanssa kerran viikossa tiettyinä, etukäteen määriteltynä ja rajattuna aikana asiakastapauksistani, niiden herättämistä tunteista ja ajatuksista sekä pohdimme erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, joihin kokenut työntekijä toi omia ehdotuksiaan ja näkökulmiaan. Säännöllisyys, keskittyminen, rajaaminen ja systemaattisuus ovat mielikuvia, joita olen alusta pitäen liittänyt työnohjaukseen. Työtehtävien vaihtuessa kokemukset erilaisista työnohjauksista vaihtelivat yksittäisistä konsultointi- tai sparraustilanteista pidempiin prosesseihin. Osaltaan ne kaikki tukivat nuoren työntekijän ammatillisen identiteetin ja osaamisen kasvua. Myöhemmin, itselleni ammatillisesti käänteentekevässä työnohjaajakoulutuksessa alkoivat nimenomaan työyhteisöjen työnohjaus ja organisaatioajattelu näyttäytyä tarkoituksenmukaisena ulottuvuutena kehittämisen ja oppimisen näkökulmasta. Työnohjauksesta muodostui minulle uusi ammatti.

Aikuiskasvatuksen ja ammattikasvatuksen keskustelussa ja toimintakentillä on muutama vuosikymmen puhuttu oppivasta organisaatiosta tai ainakin ihmisistä, jotka oppivat työssä: organisaatioissaan, tiimeissään, työryhmissään ja työyhteisöissään. Perinteisen kasvatuksen tutkimuksen lisäksi katsotaan oppimista laajemmasta perspektiivistä, kuten Nokelainen tiivistää (2013, 6–7). Työelämäosaamisen ja työssä oppimisen taustalla on aikuiskasvatustieteessä 1970-luvulla tapahtunut tutkimusparadigman muutos, jota esimerkiksi Bron (2005) kuvaa ja Illeris (2003) edelleen vahvistaa. Se liittyy elinikäisen oppimisen sekä työn, työyhteisön ja työelämän entistä kiinteämmin toisiinsa. Aikuiskasvatustieteen funktiona on olla osa yhteiskunnallista keskustelua ja toimia aikuisten ja työssä olevien ihmisten ja yhteisöjen henkiseen ja sosiaaliseen kasvuun tähtäävänä ja muutosta aikaan saavana tieteen alustana. Samalla sosiaaliseen toimintaan liittyvä keskustelu voidaan nähdä myös eräänlaisena identiteettikriisinä, jopa tieteellisenä riskinä, kuten Heikkinen (2014) pohtii. Joka tapauksessa hänkin näkee aikuiskasvatuksella työsarkaa ”ihmiskunnan valmentamisessa” erilaisissa laajan mittakaavan muutoksissa, joita tulevaisuus tuo tullessaan.

Työnohjauksen positio työelämän kehittämisen, työhyvinvoinnin tai edes pedagogisten interventioiden joukossa ei ole aivan selkeä tai yhtenäinen. Kansainvälisesti arvioiden työnohjaus on nähty esimerkiksi Copelandin (2005) mukaan varsin vahvasti osana terapeutista toimintakenttää. Suomessa taas sen ajatellaan yhä lisääntyvässä määrin kuuluvan ohjauksellisten toimintojen kenttään (Vehviläinen 2014b). Yhtä lailla se asemoidaan myös

reflektiivisiin käytänteisiin sekä henkilöstön kehittämisen alueeseen, muun muassa osaksi keskustelevaa johtajuutta (Hodge 2014; Innanen & Rovio 2010; Rovio & Tunkkari-Eskelinen 2010). Sisällöllisesti sitä pidetään valmennuksellisenä ja konsultatiivisena menetelmänä. Työnohjaus on liitetty myös osaksi keskustelevaa johtajuutta (Rovio & Tunkkari-Eskelinen 2010), jolloin se nähdään organisaation yhtenä kehittämisen välineenä. Yhteisiä nimittäjiä ovat joka tapauksessa työ, työelämä ja työyhteisö. Enenevässä määrin työnohjausta toteutetaan tiimeissä, ryhmissä ja työyhteisöissä.

Minua on pitkään hämmästyttänyt se vaatimaton huomio, joka on kohdistunut työnohjaukseen aikuisten oppimisesta tai työssä oppimisesta keskusteltaessa, kirjoitettaessa tai niitä tutkittaessa. Työnohjauksen ja ohjauksellisten sekä valmentavien menetelmien tutkimus on Suomessa päässyt vauhtiin vasta aivan viime vuosina. Tein tämän havainnon jo vuonna 2005 osallistuessani Sydneyssä vuonna 2005 työelämäntutkijoiden kansainväliseen *Researching Work & Learning (RWL)* -konferenssiin. Ihmettelin työnohjauksen lähes täydellistä puuttumista esitysten aiheista. Havaitsin silloin, että huolimatta monenlaisten työssä oppimisen interventoiden innovaatioista työnohjaus on edelleen varsin tuntematon menetelmä – tai menetelmä, johon ei välttämättä työelämäoppimisen keskustelussa tunnetta kovin suurta kiinnostusta. Tämä huomio on sittemmin vain vahvistunut.

Työnohjauksella on kuitenkin pitkä traditio maassamme, ja olen itse kokenut sen toimivaksi menetelmäksi. Siksi halusin tutkimuksessani sekä löytää lisää teoriaa kokemuksen rinnalle että nostaa työnohjauksen koulutuksellista profilia. Sen on aika kasvaa ulos terapeuttisilta syntysijoiltaan kohti muuttuvaa työelämää, henkilöstön kehittämistä ja elinikäistä oppimista. Myös työelämässä tapahtuvat muutokset edellyttävät sitä. Tutkimuksellani haluan vaikuttaa työelämäosaamisen keskusteluun nostamalla työnohjauksen profilia yhtenä vaikuttavana työssä oppimisen interventiona ja sovelluksena sekä ennen muuta välineenä monikulttuuristen taitojen edistämisessä. Näen ja toivon, että toisetkin voisivat nähdä työnohjauksen sellaisena ”aktiivisena pärjäämisstrategiana”, johon Järvensivu (2010, 183–264) viittaa kuvatessaan työelämässä tapahtuvaa muutosta, josta hyötyvät sekä työntekijä että työnantaja. Muutosta, jonka pyörteissä työelämässä ei vain jaksaisi ja selviäisi, vaan jossa voisi myös toimia tehokkaammin ja tuloksellisemmin, kokea yhteisöllisyyttä, oppimista, onnistumisia ja jopa iloa.

## 1.2 Monikulttuuristuvat työyhteisöt

Olemme maailmanlaajuisesti keskellä yhteiskunnan moniarvoista, monimuotoista, monikerroksista ja jännitteistä muutosta ja murrosta (Legrain 2006; Perrons 2005). Kulttuurin moninaisuus on ilmiö, joka on läsnä myös Suomessa yhtenä organisaatioiden, työyhteisöjen ja koulutuksen merkittävimmistä haasteista ja päivänpolttavista keskustelunaiheista. Yhteiskunnallinen keskustelu ilmiöstä vaikuttaa varsin polarisoituneelta ja käsitteistöltään sekavalta: yhtäällä se on suorastaan kaikkeen vieraaseen vihamielisesti suhtautuvaa, toisaalla lähes kritiikitöntä, romantisoivaa tai omaa kulttuuria väheksyvää. Siihen liittyy

monenlaisia säikeitä ja tasoja, jotka menevät valitettavasti usein myös sekaisin etenkin arkipuheessa, mutta myös ammattilaisten diskursseissa. Käsitteitä tulisi pystyä avaamaan sekä tarkastelemaan kriittisesti ja luomaan sen pohjalta uusia näköaloja ja sisältöjä (Contini & Pica-Smith 2017; Dervin & Keihäs 2013; Martikainen ym. 2013; Prato 2009; Saukkonen 2013).

Polarisaatio ja vastakkainasettelu näkyy ja vaikuttaa myös työelämässä. (Dervin & Keihäs mt., 35–37; Filander 2017.) Ulkomaalaistaustainen ihminen ei tarkoita välttämättä samaa kuin monikulttuurinen. Monikulttuurisuus ei ole pelkästään maahanmuuttoa ja maahanmuuttopolitiikkaa, saati turvapaikanhakijoita, kidutuskokemuksia ja vastaanottokeskuksia. Maahanmuutto ei pääty kotouttamiseen, vaan se jatkuu kohtaamisina kouluissa, yhdistyksissä, seurakunnissa, työpaikoilla, naapurustoissa. Kysymys ei ole pelkästään yksilöstä, vaan nimenomaan yhteisöstä ja viime kädessä globaalista muutoksesta (Chiu & Kim 2011; Espinoza-Herold & Contini 2017; Prato mt.). Yksi olennainen monikulttuurisuuden ulottuvuus on ”yritys ymmärtää”, jota Norgaard (2004) korostaa. Tämän kaiken organisoimiseksi ja jäsentämiseksi eri tasoilla tarvitaan keskustelua, asiantuntijoita, päätöksiä ja osaamista.

Monikulttuurisuutta tutkitaan paljon sekä kansainvälisesti että kansallisesti. Suomesakin maahanmuuttajiin kohdistuva tutkimus on ollut jo vuosia kasvava trendi. Monikulttuurisuus nähdään kuitenkin liian kapea-alaisena, jos fokusoidaan vain maahanmuuttoon ja ulkomaalaistaustaisiin ihmisiin ja ryhmiin. Tiivistetysti monikulttuurisuus on sitä, että erilaisista kansallisista ja etnisistä taustoista tulevat ihmiset elävät yhdessä – ja pyrkivät mahdollisimman tasapainoiseen rinnakkaiseloon, yhteistoimintaan ja keskinäiseen ymmärrykseen. Jotta siihen päästäisiin, on torjuttava monenlaisia identiteettiin liittyviä uhkia ja muutoksia, mutta myös muodostettava aivan uutta pääomaa ja ajattelua (Johnson 2015; Kekkonen & Annala 2017). Pyrkimyksen toteutumiseen tarvitaan meitä kaikkia, ja me kaikki tarvitsemme siinä erityistä taitoa (Magala 2005).

Myös työyhteisön sisällä on tavoitteena toimia menestyksellisesti ja ennen muuta ammatillisesti monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa (Rosinski 2003). Siihen tarvittavaa osaamista voidaan kutsua monikulttuurisiksi taidoiksi tai valmiuksiksi, monikulttuuriosaamiseksi sekä monikulttuurikompetenssiksi. Ei riitä, että tulee kutsutuksi juhliin, jossa on erilaisia vieraita. Sen lisäksi, että hymyilee ystävällisesti, on osattava myös tanssia. Organisaatiokonsulttina ja työnohjaajana ajattelen, että usein monikulttuuristen taitojen puute korostuu nimenomaan työelämässä. Henkilöstökouluttajana ja työyhteisövalmentajana ajattelen, että aikuiskasvatuksella on tässä tärkeä rooli ja mahdollisuus.

Monikulttuurisuus ei ole monista myyteistä huolimatta mikään uusi ilmiö, ei edes Suomessa (Tervonen 2014). Kansojen diversiteetti, kulttuurien välinen kanssakäyminen, kaupankäynti ja konfliktit ovat olleet olemassa jo ihmiskunnan alkua ajoista lähtien. Antropologinen käänne, kulttuurirelativismi, globalisaatio, evoluutiopsykologia ja teknologian muutos ovat tuoneet siihen kuitenkin uusia sävyjä ja ulottuvuuksia, joiden kanssa me kaikki joudumme toimimaan uudella tavalla. Kun Suomessa vielä pari vuosikymmentä sitten

puhuttiin kansainvälistymisestä, sillä tarkoitettiin erilaista vuorovaikutusta ja toimintaa Suomen ja muiden maiden välillä esimerkiksi yritys-, kulttuuri- ja poliittisessa elämässä. Tänä päivänä kansainvälisyys on tullut Suomeen ja vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan on löydettävä uudenlainen ote. Jo nyt on olemassa esimerkkejä toimialoista, joissa enemmistö on ulkomaalaistaustaisia. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on yhä harvemmasa työpaikka, jossa ei olisi yhtään ulkomaalaistaustaista työntekijää. Tulevaisuudessa on todennäköistä, että ulkomaalaistaustaisten työntekijöiden osuus lisääntyy. Tämä asettaa haasteita työyhteisölle ja esimiestyölle. Osaamista ja nimenomaan ymmärrystä tarvitaan lisää. (Syvänen ym. 2015.)

Työyhteisöjen kulttuurinen moninaistuminen on ollut nähtävissä jo pitkään (Sippola ym. 2006). Suomessa toimii paraikaa esimerkiksi lukuisia päiväkoteja, hoivakoteja, sairaaloita, siivousfirmoja, urheilujoukkueita, oppilaitoksia, ravintoloita, varastoja, lajittelukeskuksia, rakennusliikkeitä sekä informaatioteknologia-alan yrityksiä, joiden henkilöstö voi olla suuressa määrin – jopa enemmistöltään – etnisesti ja kansallisesti monikulttuurista. Erilaisten kulttuurien moninaisuus on läsnä ja vaikuttaa kaikkialla, missä ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kuitenkin vasta viime aikoina on havahduttu tilanteen synnyttämiin käytännön kysymyksiin ja alettu miettiä keinoja ja menetelmiä haasteellisista tilanteista selviämiseksi ja niiden ennakoidmiseksi niin esimiestyössä kuin koko työyhteisön yhteistoiminnassakin. On alettu nähdä, että kyse on paitsi johtamisen, myös koko henkilöstön taidoista ja niin kantasuomalaisten kuin ulkomaalaistaustaistenkin osaamisesta. Kaikkien on tarpeen omaksua uusia valmiuksia, mikä merkitsee omien asenteiden tutkimista, periaatteiden ja arvojen tarkistamista, sosiaalisten taitojen kehittämistä ja kykyä nähdä entistä laajempia kulttuurisia kokonaisuuksia (Holcomb-McCoy 2004). Tämän koko työyhteisön integraation lisäksi haaste kohdistuu erityisesti niihin erilaisissa palvelu- ja neuvontatehtävissä toimiviin, jotka työskentelevät eri kulttuureita edustavien asiakkaiden kanssa. Heitä ovat esimerkiksi sosiaalityöntekijät, työvoimavirkailijat, konsultit, terveydenhoitohenkilöstö, nuorisotyöntekijät ja opettajat (Gerstein ym. 2012a; Kallioniemi 2011), kansainvälisissä tehtävissä työskenteleviä unohtamatta.

Monikulttuurisuus voidaan nähdä myös tasa-arvo- tai yhdenvertaisuuskysymyksenä, kuten Poikolainen (2011) esittää. Silloin saatetaan ajatella, että organisaatiossa tai työyhteisössä tulee olla maahanmuuttajien edustajia edes jossain määrin samassa suhteessa kuin asiakaskunnassa. Esimerkkinä vaikka poliisi, joka pyrkii rekrytoimaan poliisikoulutukseen ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita, koska väestön kulttuurinen monimuotoisuus on lisääntynyt. Tai oppilaitos, joka työllistää ulkomaalaistaustaisia opettajia erityisesti maahanmuuttajaenemmistöisten opetusryhmien opettajiksi. Ehkä äärimmilleen vietyinä tällainen rakenteellinen muutos voi johtaa siihen, että ulkomaalaistaustaisia henkilöitä pidetään heidän kulttuurisen taustansa perusteella automaattisina tai ainoina monikulttuurisuuden asiantuntijoina ja osajina. Monikulttuurisuus ikään kuin ulkoistetaan. Monikulttuurikompetenssia jäsentävien teorioiden valossa se kuuluu kuitenkin meille kaikille (Keisala 2017; Magala 2005; Rathje 2014).



Jos monikulttuurisuus on ilmiö, ovat monikulttuuriset taidot, valmiudet, osaaminen ja kompetenssi eritasoisia kykyjä käsitellä sitä (Hanhinen 2010, 48–86). Kuten mitä tahansa taitoja, niitä voi olla osittain myötäsytisesti, mutta pääasiallisesti ne kehittyvät tarkastelemalla toimintaa ja nimenomaan vuorovaikutusta. Niitä voi siis myös oppia. Monikulttuurisiin valmiuksiin liittyvät koulutukselliset interventiot niin perus-, ammatillisessa kuin henkilöstökoulutuksessakin kaipaavat kuitenkin edelleen ja lisää syventävää ja teoreettista tietoa. Monet pitkäänkin monikulttuurisessa ympäristössä toimineet kokevat, että oppi on syntynyt kantapään kautta, mutta käsitteellinen kenttä on edelleen jossain määrin hajanainen ja kaipa selkiyttämistä. (Koponen & Kotilainen 2017.) Vielä liian monet liike- ja työelämän kansainväliseen toimintaan keskittyneet oppaat ja teokset ylläpitävät stereotyyppisiä käsityksiä eri kansallisuuksista ja korostavat kulttuurisen tiedon olevan niiden tuntemusta ja oman käyttäytymisen muokkaamista niiden mukaisesti. Sekä korkeakoulujen kulttuurienvälisen kommunikaation että ammatillisen aikuiskoulutuksen ja henkilöstökoulutuksen ohjelmissa on toki viime vuosina herätty panostamaan monikulttuuristen taitojen edistämiseen (Laitinen 2014; Mäkinen 2014). Eri täydennyskoulutussinstitutiot, ammattikorkeakoulut ja kesäyliopistot ovat organisoineet myös nimenomaan monikulttuuriosaamiseen painottuvaa systemaattista valmennusta ja koulutusta. Edellä mainittujen koulutusten sisältöön ja materiaaliin tutustuminen herättää kysymyksiä esimerkiksi niiden teoreettisesta taustasta, mutta samalla se voi antaa hyödyllisen perspektiivin onnistuneen ja toimivan intervention muodostamiseksi. Vahva käsitykseni on, että edelleen kaivataan tuoreeseen tutkimustietoon perustuvaa näkemystä siitä, mitä toimiva monikulttuuriosaaminen on.

Monikulttuurisuuteen liittyvä tutkimus ja koulutus kohdistuvat yhä varsin voimakkaasti maahanmuuttoon ja maahanmuuttajiin. Kiinnostusta osoitetaan heidän kokemuksiinsa, sopeutumiseensa ja selviytymiseensä. Sellainen tutkimus ja koulutus on luonnollisesti tärkeää ja mielenkiintoista. Usein tutkimuksen painopiste on kuitenkin sävyltään negatiivinen ja differentaatiokeskeinen ja näkee ulkomaalaistaustaiset ihmiset pitkälti objekteina, sopeutujina, kotoutettavina ja valmennettavina. (Hiitola & Peltola 2018; Keisala 2012.) Toisaalta sekä enemmistöjen että vähemmistöjen keskuudessa on olemassa näkemyksiä, joiden mukaan ulkomaalaisuus ja erilainen kulttuurinen tausta tekevät ihmisestä automaattisesti monikulttuurisuuden asiantuntijan tai kulttuurisesti kompetentin. Vähemmän, jos ollenkaan, huomiota on kiinnitetty siihen, että myös kantaväestö ja olemassa olevat työyhteisöt esimiehineen tarvitsevat panostusta monikulttuuriseen osaamiseen. Sen sijasta, että paneudutaan ”heihin”, tulisi tarkastella ”meitä”: mitä kokemuksia enemmistöllä on, mitä se on havainnut ja miten sen tulisi oppia ja kehittyä kohtaamaan muualta tulevat. Sellaistakin tutkimusta toki on jo olemassa myös suomalaisista työpaikoista (esimerkiksi Hammar-Suutari 2009; Jokikokko 2010; Toivanen ym. 2018). Tutkimukset ja oppaat korostavat kuitenkin yleensä rasmin ja diskriminaation riskiä (Hiitola & Peltola 2018) valottamatta ja varoittamatta esimerkiksi liiallisen sensitiivisyyden haittatekijöistä. (Arvilommi 2005, Lahti 2015; Rathje 2014; Salter 2014; Teräs 2015.) Työpaikoilla toimivien



työntekijöiden, esimiesten ja kokonaisten työyhteisöjen tulisikin oppia, kasvaa ja kehittyä näissä näkemisen, kuulemisen, kohtaamisen ja puheeksi ottamisen taidoissaan niin, että syntyy ymmärrys kulttuurisesta kokonaisuudesta ja nimenomaan oman toiminnan tunnistamisesta sekä saadaan aikaan tasapainoa toiseuttamisen tai ylilyöntien sijasta.

Kulttuurisesti monimuotoisia työyhteisöjä on tarkasteltu tutkimuksessa usein johtamisen näkökulmasta. Siinä kontekstissa Kujanpää (2017, 40–51) arvioi, että käsitteenä käytetäänkin mieluummin monimuotoisuutta monikulttuurisuuden sijaan. Kulttuurisesti moninaisissa työyhteisöissä työskentelevillä on valtaväestöä enemmän erilaisia näkemyksiä esimerkiksi työn tekemisen tavasta, hierarkiasta, vuorovaikutuksesta ja oikeudenmukaisuudesta. Yhtäältä sopeutumisvaikeudet ja osaamisvaje kielitaidossa tai ammatillisessa toiminnassa ovat usein tosiasioita. Toisaalta ulkomaalaisen resurssia ei aina osata hyödyntää. On myös tilanteita, joissa osa työyhteisöstä tai asiakaskunnasta kokee ja luo jännitteitä, vaikka osa olisikin niistä vapaa tai ei niitä huomaisi. Edelleen lienee myös työpaikkoja, joissa esiintyy myös suoranaista vierasvihaa tai vähintäänkin ulkomaalaistaustainen työntekijä tai työtoveri nähdään jonkinlaisena ongelmana.

Samat ilmiöt toistuvat niin kansainvälisissä oppimisympäristöissä kuin monikulttuuristen työyhteisöjen tai asiakkaiden ohjauksen kentällä (Dervin & Keihäs 2013; Falender ym. 2014a, b). On olemassa käsityksiä, joiden mukaan mitään erityistä osaamista ei tarvita. Ihmisyyys ajatellaan universaalina, mikä pitää sisällään ajatuksen, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että ajatus on ideaali eikä toteudu käytännössä. On tilanteita, joissa erilaiset kulttuuriset näkemykset ja toimintatavat on huomioitava, mutta myös tilanteita, joissa niitä ei ole syytä erityisesti korostaa. Joskus enemmistön ja vähemmistön edut ovat ristiriidassa ja niitä on sovittava. Kaikilla on paljon puhumattomia ajatuksia, asenteita, uskomuksia ja yleistyksiä. Etnosentrisyys tai omakulttuurikeskeisyys, kuten Korhonen (2013, 63) määrittelee, on ihmiselle tyypillistä ja usein tiedostamatonta.

Työelämätaitona monikulttuurisuuteen liittyvien taitojen merkitys on kuitenkin nähty jo pitkään monissa kansainvälisissä barometreissa (Davies ym. 2011.) Työyhteisössä tarvitaan taitoja, jotka eivät pohjaudu pelkästään kokemuksen myötä mahdollisesti opittuun, vaan myös teoreettiseen jäsenyykseen ja pohdintaan siitä, mistä kulttuurissa, monikulttuurisuudessa ja monikulttuuriosaamisessa on kyse. Monikulttuurisuuden ja siihen liittyvän osaamisen jäsenyys ammatillisen henkilöstön piirissä on varsin vähäistä, ja toiminta perustuu enemmän uskomuksiin kuin tietoon. Edelleen on käytössä perinteisiä painotuksia, joissa kulttuurien väliset taidot nähdään yksityiskohtaisena kulttuuristen toimintatapojen tunnistamisena tai pelkästään kulttuuriälynä tai kommunikaatioon keskittyvänä. Toiseuden (*otherness*) ja toiseuttamisen (*othering*) vaikutukset ilmenevät meissä hyvin vahvoina. Ne sekä yleistävät että sulkevat pois. (Blasco & Gustafsson 2004; Dervin & Keihäs 2013; Hiitola & Peltola 2018; Kuukka 2009; Rathje 2014.)

Olen itse havainnut käytännössä muutamia työyhteisöjen tai johtamisen keskeisiä kysymyksiä. Sellaisia ovat esimerkiksi se, voiko erilaisuuden tai kulttuuriset asiat ylipäättään

ottaa puheeksi, tai se, miten paljon on tunnettava ulkomaalaisen kulttuurista taustaa. Monikulttuuriosaaminen pyrkii tuomaan vastauksia näihin kysymyksiin. Tarvitsemme siis uutta ajattelua. Alun perin antropologista *etic–emic*-ajattelua voidaan soveltaa kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen erityisesti työyhteisöissä ja johtamisessa niin, että tavoitteena on tilannetietoisuus. Magalan (2005) näkemyksen mukaan meistä jokainen kaipaa edelleen tasapainotusta ja tukea valmiudessamme käsitellä kulttuurista moninaisuutta ja sen kysymyksiä. Myös Keisala (2017) pitää kulttuurienvälisiä vuorovaikutus- ja tunnetaitoja sekä koulutuksellisia keinoja niiden kehittämiseksi olennaisina työyhteisöjen toimivuudelle.

Monimuotoistuva työelämä muuttaa koko yhteiskuntaa ja siten myös koulutusta ja professionaalisen kasvun välineitä. Monikulttuuriosaamisen kehittämisen tulee sisältyä perusopetukseen ja läpäistä kaikki koulutuksen tasot. Työelämän muutokset eivät voi kuitenkaan odottaa tulevia sukupolvia – henkilöstön kehittämisen sekä ammatillisen ja aikuiskoulutuksen aika on nyt. On tärkeää vastata tähän haasteeseen kehittämällä erilaisia työyhteisöjä parantavia pedagogisia ja ohjauksellisia interventioita. Siksi pidän tutkimuskohteeksi valitsemani osa-alueen, työnohjauksen, valottamista ja kehittämistä merkittävänä myös kasvatustieteen tutkimuksen kannalta. Tutkimuksessani keskeistä on liittyä työelämäosaamisen ja ammattikasvatuksen orientaatioon: ammatilliseen kasvuun ja kompetenssiin.

Tutkimukseni pyrkii osaltaan vahvistamaan toimivia ja vaikuttavia ammatillisen kasvun välineitä, joilla kohdata tulevaisuudessa entisestään lisääntyvä kulttuurinen monimuotoisuus työelämässä sekä kehittää professionaalista kompetenssia ja asiantuntijuutta monikulttuurisessa kontekstissa. Tutkimuksen kohteena ovat konsultatiivisten menetelmien ja ohjauksen kenttään liittyvä työnohjaus ja välillisesti sen toimijat, työnohjaajat. Työnohjausta ei ole ilman työtä ja työelämää, siksi työnohjauksen sisällöllinen tarkastelu kaipaa kytkentää myös sen ulkoiseen kontekstiin, työelämäosaamiseen.

### 1.3 Työelämäosaamisen näkökulma

Aikuisen elinikäinen oppiminen ja työelämäosaaminen liittyvät kiinteästi yhteen (Järvensivu 2006). Elinikäinen oppiminen koskettaa usein työtä ja työelämää, ja ne ovat aikuisen elämän ja oppimisen keskeisiä elementtejä. Yhtäältä aikuinen oppivana olentona kehittyy työtä tehdessään, toisaalta työelämä edellyttää erityistä osaamista ja tänä päivänä myös jatkuvaa osaamista. Työelämässä tarvittavia kvalifikaatioita analysoinut Hanhinen (2010, 49, 96) yksinkertaistaa työelämäosaamisen käsitteen tarkoittavan osaamista työn viitekehyksessä. Silloin puhutaan taidoista, oppimisesta ja osaamisesta, joita työntekijä ja työyhteisö tarvitsevat onnistuneeseen suoritukseen ja muutosprosesseihin työssä. Myös Beckett ja Hager (2002) näkevät tärkeäksi liittää työelämäosaamisen professionaaliseen, ammatillisen kehittymiseen ja kasvuun sekä elinikäiseen oppimiseen. Pedagoginen hyvinvointi (Lappalainen ym. 2008; Onnismaa 2010) on yksi niistä käsitteellisistä aspekteista, joissa kasvu ja positiivinen muutos näyttäytyvät nimenomaan osana oppimista eri toimin-

taympäristöissä. Käytännön työelämässä voidaan siis perustellusti puhua osaamisesta ja kompetenssista – etenkin kun tarkoitetaan ammattitaitoa, jonka avulla voi yltää erityisiin saavutuksiin tai joka muodostuu mentaalisia elementtejä ja käsitteellistämistä sisältävästä ammatillisen kasvun oppimisprosessista ja työssä oppimisesta (Ruohotie 2006a).

Keskustelussa on syytä erottaa työssäoppiminen työssä oppimisesta. Vaikka molemmat tapahtuvat työpaikalla ja työaikana, työssäoppiminen (yhteen kirjoitettuna) on osa harjoitteluun ja näyttötutkintoihin perustuvaa ammatillisen toisen asteen koulutuksen struktuuria. Työssä oppiminen sen sijaan voidaan nähdä laajasti työelämätaitojen vahvistamisena. Sillä tavoitellaan työelämäosaamisen kokonaisvaltaista lisäämistä ja täydentämistä kiinteässä yhteydessä työyhteisöön ja työtehtävään. Käytän tässä tarkastelussa työssä oppimista (*workplace learning*) ja työelämäosaamista (*working life competence*) osin rinnakkaisina käsitteinä.

### 1.3.1 Työssä oppiminen ja professionaalinen kasvu

Jos koulutus korostaa tietämistä, työssä oppiminen fokusoi taitoihin. Työssä ja sen arjessa opitaan monella tavalla: kokemusten ja tekemisen, onnistumisten ja erehdysten, mallintamisen, osallistumisen, prosessien, havaitsemisen ja oivallusten kautta (Malloch ym. 2011). Työssä oppimisen variaatiot voivat olla epävirallisia, sattumanvaraisia ja epäsuoria tai intentionaalisia, ohjattuja ja strukturoituja. Oppiminen tapahtuu usein huomaamatta ja implisiittisesti. Työelämän nopeat muutokset ja osaamistarpeet edellyttävät osaamisen johtamista ja nopeaa reagointia, johon pelkkä formaalinen koulutus ei aina kykene (Järvensivu 2006). Työelämän monikulttuuristuminen on esimerkki tällaisesta muutoksesta.

Työssä tapahtuva, työelämän käytäntöihin ja työtehtäviin liittyvä, organisaatioissa tapahtuva epämuodollinen ja satunnainen oppiminen nähdään vähintäänkin yhtä vaikuttavana kuin varsinainen formaali koulutus. Sitä pidetään jopa merkittävimpanä aikuisen oppimisen väylänä ja tehokkaana henkilöstön osaamisen sekä työkyvyn edistäjänä ja säilyttäjänä. Työssä oppiminen voidaan nähdä suorastaan metataitona, joka pitää sisällään tilannesidonnaisia, kriittisiä, reflektiivisiä ja innovatiivisia ajattelumalleja. (Billett 2008; Raelin 2008, 2–6; Rintala ym. 2015; Steenhuisen 2014.) Näkökulmana se onkin kokonaisvaltaisempi ja tarkoituksenmukaisempi kuin aikuisen oppimisen jaottelu muodolliseen, non-formaaliin tai informaaliin oppimiseen (Eraut 2002; 2004). Kun informaalisen oppimisen käsite liitetään usein ammatilliseen ”tekemällä” oppimiseen, voi työpaikka ja työyhteisö laajemmin nähtynä toimia monella tavalla epämuodollisena oppimisympäristönä. Siellä tapahtuvaa oppimista pidetään professionaalisen kasvuna: prosessinomaisena ja kollektiivisena ajattelun kehittymisenä ja muutoksena, johon myös emotiot ja sosiaaliset rakenteet liittyvät kiinteästi. (Fuller ym. 2005; Meriläinen & Räkköläinen 2015; Pohjonen 2007; Pylväs 2018.)

Työssä tarvittavat taidot kehittyvät entistä enemmän itse työssä (Raelin 2008, 12), jolloin niistä ja työssä oppimisesta on tullut elinikäisen oppimisen ja sekä aikuiskasvatuksen

tutkimuksen että soveltamisen aluetta. Nopeasti muuttuva työelämä haastaa ja mahdollistaa oppimaan läpi elämän, tosin vaihtelevalla menestyksellä, kuten Rintala ym. (2015) muistuttaa. Joka tapauksessa oppimisen painopiste siirtyy entistä voimakkaammin työpai-koille, joista on tullut oppimisympäristöjä ja -tiloja. Järvensivu (2006, 236; 2010, 98–107) arvioi myös, että tulevaisuudessa työelämä määrittelee oppimista lisääntyvässä määrin. Hän esittää kuitenkin kritiikkiä työssä oppimisen liialliseen kasvatustieteelliseen paino-tukseen ja haluaa tuoda keskusteluun myös sosiologisen näkökulman. Koulutusoptimis-min vastapainona hän muistuttaa siitä, millaisia odotuksia työelämä ja organisaatio aset-tavat henkilöstön joustavuudelle, jatkuvalla kehittyemiselle ja muutokseen sopeutumiselle. Oppimisen vaatimukset voivat tuottaa työyhteisöön myös esimerkiksi näennäisyyttä, jän-nitteitä, kuormitusta ja kilpailua, ellei osaamista pystytä johtamaan ja jäsentämään raken-tavasti. Myös toimialakohtaisia eroja on olemassa, arvioi Rintala ym. (2015). Toisilla aloilla sekä ohjausta että oppimista on enemmän tai niiden teho parempi kuin toisilla.

Kritiikistä huolimatta oppiminen työssä näyttää olevan välttämätöntä. Viime vuosina tutkijat ovat kiinnostuneet entistä enemmän siitä, mikä on työn ja oppimisen vaikutus toisiinsa. Jo työ itsessään on oppimisprosessi, joka integroi työn sen tekijään ja organisaat-ion. Moneen perinteiseen työtehtävään liittyvä lisääntyvä tietointensiivisyys suorastaan mahdollistaa päivittäisen oppimisen ja uuden tiedon soveltamisen omaan työhön – tavoit-teena asiantuntijuuden kehittyminen. Työelämän tulevaisuusskenaarioissa on nähtävissä myös työn toiminta- ja vuorovaikutusympäristöjen radikaali muutos, jota tapahtuu koko ajan. Jos työ sirpaloituu ja työyhteisöt murentuvat, niiden tilalle tulee työtilayhteisöjä ja sosiaalisen median yhteisöjä, joissa oppiminen ja vuorovaikutus tapahtuvat. Työssä oppi-minen liittyy luonnollisesti myös osaamisen johtamiseen ja henkilöstön kehittämiseen, josta onkin esimerkiksi Hytösen (2007) mukaan tullut osa aikuisten ja työssä oppimiseen sisältyvää keskustelua. Sekä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista tutkineet Cavanagh (2008) että Lewis (2008) toteavat uusia työssä oppimisen trendejä eritellessään, että erilaiset op-pimiskäytännöt työpaikoilla voivat tuottaa erittäin merkittäviä oppimiskokemuksia, kun niihin sisältyy ohjausta, suoraa vuorovaikutusta ja ongelmanratkaisua yhdessä.

Työssä oppimisen diskurssissa näkyy aikuisen kokemuksellisen oppimisen ja sosiaalisen konstruktionismin näkökulma, jolloin oppimisen ajatellaan syntyvän nimenomaan yhtei-sistä ja jaetuista merkityksistä ja tiedon muodostamisesta, esimerkiksi työyhteisössä. Täs-sä aikuiskasvatus lähenee myös sosiaalitieteitä ja niiden teorioita, kuten kokemuksellista oppimista ja toiminnan reflektointia. Työelämän oppimisprosessien, työssä oppimisen, ammatillisen kasvun, vuorovaikutuksen, henkilöstön kehittämisen ja ammatillisten kva-lifikaatioiden tutkiminen ovat eri tieteenaloja läpäisevää, mutta erityisesti elinikäisen op-pimisen, työelämä tutkimuksen ja ammattikasvatuksen tutkimus alaa. Oppimisprosessien ymmärtämistä voidaan soveltaa yleisemminkin organisaatioissa sekä koko ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden alueella. (Alila 2014, 29–35; Collin 2007, 123–154; Hanhinen 2010, 113; Tikkamäki 2006, 34.)

Työssä oppiminen käsitetään laajaksi työkontekstissa tapahtuvaksi elinikäiseksi, aktiiviseksi ja kokemukselliseksi oppimisprosessiksi, jota voidaan tarkastella sekä yksilön ammatillisen kasvun, ryhmäprosessien ja organisaation kehittämisen että työelämän ja sen tutkimuksen näkökulmasta. Monet työelämäntutkijat pitävät sitä yksilöiden, työyhteisöjen ja organisaatioiden uusiutumisena ja nimenomaan ryhmäilmiönä. (Eraut 2004; Eteläpelto ym. 2014, 21.) Samoin Räsänen ja Trux (2012) arvioivat työn muutosta jäsentäessään, että työn tekeminen on mielekkäämpää, mitä paremmin tuntee itsensä, omat kykynsä, motiivinsa ja rajansa. Silloin voi asettaa työlleen realistisempia tavoitteita mutta myös nähdä, miten työn voisi tehdä toisin. He puhuvat ammatillisista identiteetti projekteista, joissa työntekijä kysyy itseltään – ja miksei myös työyhteisöltään – miten hän tekee työtään, mitä hän tavoittelee ja millä tavalla tavoitteet voi saavuttaa. Eraut (mt.) korostaakin, että työssä oppiminen voi olla sekä konkreettista että abstraktista.

Työssä oppimisen voi nähdä sekä yksilön että yhteisön kokonaisvaltaisena professionaalisenä muutoksena. Se ei ole vain tietojen, taitojen ja innovaatioiden lisäämistä tai ammatillista uudistumista, vaan myös avainprosessi työpersoonan ja -identiteetin sekä vuorovaikutuksen kehittymiseen ja syventämiseen. Se on myös oman kokemuksen rajojen ylittämistä: sekä kriittistä ajattelua että vastuunottoa ja ongelmanratkaisua toisten kanssa. Kun organisaatiossa tapahtuu oppimista, se merkitsee myös toisten kokemuksista sekä organisaation perinteestä ja toimintakulttuurista, jopa asiakkailta oppimista. (Collin 2007; Sarala & Sarala 2010, 138–141; Tikkamäki 2006, 32–33.) Työssä oppimisella onkin vahva sosiaalinen ja kollektiivinen ulottuvuus menestymisen, arvostuksen, tehokkuuden ja jopa kilpailun ja selviytymisen välikappaleena (Järvensivu 2006, 227–239; Rintala ym. 2015).

Työelämäosaamiseen ja professionaaliseen kasvuun sisältyy olennaisesti kompetenssi. Se muodostuu yksilön potentiaalista ja kapasiteetista suhteessa työn vaatimuksiin sekä itsesäätelytaidoista. Hanhinen (2010, 71–76) sekä Ruohotie ja Korpelainen (2009) näkevät kompetenssin sekä kognitiivisina kykyinä että mentaalisina, affektiivisina ja konatiivisina valmiuksina. Kognitiivisten kykyjen, tietojen ja taitojen rinnalla yksilön identiteetti, motivaatio ja persoonallisuus sekä reflektio ovat merkittäviä itsesäätelyyn vaikuttavia tekijöitä nimenomaan työelämän oppimisprosessissa. Mitä paremmin kykenee säätelämään itseään, sitä paremmin oppii. (Parppe 2008; Pylväs 2018.) Abraham (2004) kuvaa emotionaalista kompetenssia, joka käsitteenä on hyvin lähellä itsesäätelyä (Ruohotie 2006b).

Eteläpelto ym. (2014, 17–31) taas puhuvat ammatillisesta toimijuudesta, jonka voisi käsitellä olevan lähellä tai osittain limittäin työelämäosaamisen ja työssä oppimisen kanssa. Se tosin sisältää ammatillisen kasvun, kompetenssin, uudistumisen ja innovatiivisuuden lisäksi myös identiteettityön, osallisuuden ja vaikuttamisen ulottuvuudet. Olennaista toimijuuden käsitteessä on, että se näkee työntekijän, yksilön, osana organisaation sosiaalista kokonaisuutta. Työelämässä merkityksellisinä pidetään yhtä kaikki sosiaalisia taitoja, johtamisen taitoja, innovatiivisuutta, oman osaamisen kehittämistä ja yleensäkin kykyä toimia relevantisti työn haasteissa ja muutoksissa. Osaavalta työntekijältä ja asiantuntijalta edellytetään tahtotilaa: jatkuvaa oppimista ja kompetenssinsa kehittämistä. Kompetens-

sia ei pidetä niinkään ominaisuutena tai ominaisuuksien kombinaationa vaan elinikäisenä ammatillisen kasvun reflektiivisenä prosessina. Prosessissa tapahtuu tiedollista, kokemuksellista ja emotionaalista muutosta, jonka tuloksena syntyy edelleen kehittyvä dynaaminen profiili, kykyjen kokonaisuus. (Collin 2007; Ruohotie 2005.)

Ammatillinen kasvu on siis luonnollisia arkipäivän tilanteita, osallisuutta organisaation toiminnassa, virheistä oppimista, kollektiivista ongelmanratkaisua. Tällainen hiljainen tieto, joka syntyy teorian ja käytännön yhteensovittamisesta, on ammatillisen kasvun kannalta varsin olennaista ja muovaa yksilön ja yhteisön kehitystä enemmän kuin yleensä tiedostetaan. Paitsi yksilön potentiaali, ammattitaito ja koulutusta sekä työssä oppimisen ja työn prosessit, kompetenssia ohjaavat myös sosiaalinen konteksti ja työyhteisö. Kompetenssi kehittyykin varsin pitkälle sen mukaan, millaisen tilan oppimis- ja toimintaympäristö sille mahdollistaa ja millainen on organisaation kasvuorientaatio ja osaamisen johtaminen. (Collin 2007; Hanhinen 2010, 79–99; Helakorpi 2006, 52; Järvensivu 2006, 86; Järvinen ym. 2000; Ruohotie 2006a.) Työnohjaus on yksi vastaus tähän kysymykseen.

### 1.3.2 Työnohjauksen positio ammatillisen kasvun tukemisessa

Työssä ja työyhteisössä tapahtuva oppiminen voi siis olla satunnaista ja huomaamatonta, mutta myös ohjattua, tietoista ja strukturoitua työelämän vaatimuksiin liittyvää, formaalia tai epämuodollista tukea ja kehittämistä. Henkilöstön kehittämisestä onkin tullut merkittävä tuloksellisuuteen ja menestykseen vaikuttava tekijä. Osaaminen nähdään pääomana, josta on pidettävä huolta. Kehittämisellä pyritään tukemaan erityisesti osaamista organisaatioissa, mutta myös työviihtyvyyttä ja hyvinvointia. Se nähdään oppimislähtöisenä ja ohjauksellisenä toimintana, osana aikuiskasvatuksen ja työelämäosaamisen kokonaisuutta. Henkilöstön kehittäminen on sekä yksittäisen työntekijän ammatillista osaamista tukevaa että koko organisaatiossa tai verkostossa tapahtuvaa toimintaa. Perinteisen henkilöstökoulutuksen rinnalle on noussut erilaisia oppimista laaja-alaisesti tukevia, ohjaavia ja kehittäviä menetelmiä. Organisaatiossa henkilöstön kehittämisen toimijoina ovat yleensä eri tasojen esimies-, kehittämis- tai henkilöstöhallinnon tehtävissä työskentelevät tai erikseen nimetyt mentorit, mutta myös ulkopuoliset kouluttajat, valmentajat ja konsultit. (Collin 2007; Hopkins & Austin 2004; Hytönen 2002; 2007; Lankinen ym. 2004; Storey 2014.)

Collin (2007) kuvaa työssä oppimisen edistämistä kolmessa tasossa: ohjaaminen käytännön oppimistilanteissa, ohjaus mallintamiseen ja ongelmanratkaisuun sekä osaamisen laajentamisen ja ymmärtämisen ohjaaminen. Esimerkiksi työharjoitteluun, oppisopimukseen ja perehdytykseen liittyvä työpaikkaohjaus ja mentorointi ovat yleensä työpaikan sisäisiä menetelmiä, jotka voivat lisätä yksilön kapasiteettia ja kompetenssia. Järvensivu (2006, 15–16) puhuu ”mahdollisuudesta luoda uusia mahdollisuuksia” kuvatessaan työssä oppimisen tiloja. Niiden toisena funktiona hän näkee työssä syntyvien ongelmatilanteiden ratkaisemisen. Pakkala (2011) kuvaa näitä prosesseja pedagogisina interventioina lisäten tähän kategoriaan myös työnohjauksen. Yhteinen päämäärä työyhteisössä ja organisaatiossa on

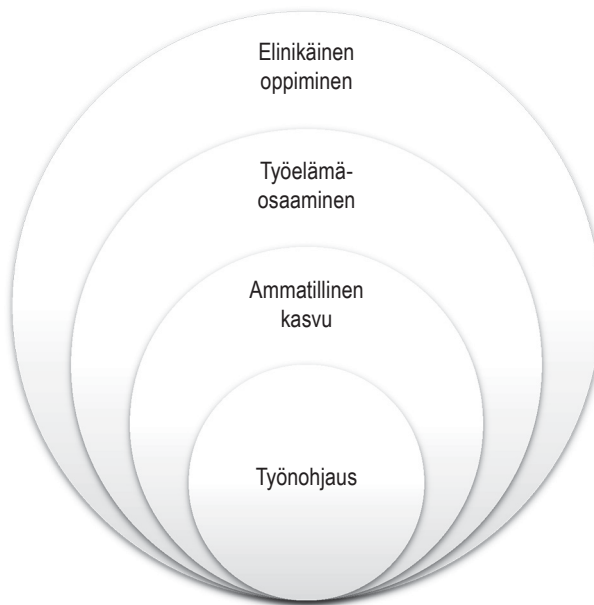


henkilöstön kehittäminen yksilön professionaalisen kasvun, osaamisen jakamisen, yhteistoiminnan kehittämisen ja yhteenkuuluvuuden lisäämisen avulla.

Professionaalista kasvua, kompetenssia ja ohjattua oppimista yhdistää reflektio. Hoyrup (2004) erittelee sen eri niansseja ja toteaa reflektion sinänsä olevan yksittäiseen tapahtumaan, toimintaan tai suoritukseen liittyvä luontainen kognitiivinen prosessi. Turner (2018, 25–46) kuvaa sitä ”astumisena askeleen taaksepäin”, eli tietoisien etäisyyden ottamisena kyseiseen asiaan ja pyrkimyksenä arvioida sitä objektiivisesti. Kriittinen reflektio sen sijaan tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, ja siihen liittyy myös emotionaalisia elementtejä. Kriittinen reflektio pitää sisällään uskomusten ja oletusten kyseenalaistamisen, mutta se on myös vuorovaikutustapahtuma. Työelämäyhteydessä hän näkee sen organisaatiossa ilmenevänä oppimisena, joka edesauttaa sekä ongelmanratkaisua että vuorovaikutuksen eri tasojen kehittymistä. Myös Tiitinen ym. (2018) näkevät reflektion kokonaisuutta jäsentävänä työkaluna haastavissa tilanteissa, mutta samalla myös helposti myös hyödyntämättömänä mahdollisuutena.

Ammatillista kasvua on tarkoituksenmukaista tukea ja edistää. Usein uutta tietoa konstruoiva ja transformatiivinen oppiminen työssä tapahtuu paitsi yksilön emotionaalisen prosessin, myös nimenomaan kollektiivisen reflektion, verkostojen ja jakamisen tuotoksena. Se auttaa tarkastelemaan ja arvioimaan omaa ja yhteisön suoritusta ja lähestymistapaa kriittisesti ja rakentamaan uusia perspektiivejä ja strategioita (Davys & Beddoe 2010, 78–80). Myös ohjauksen rooli on tärkeä, väittävät Rintala ym. (2015). Työpaikalla tapahtuvasta sekä formaalista että epämuodollisesta oppimisesta osa meneekin hukkaan, jos sitä ei jaeta eikä hahmoteta osaksi työn kokonaisprosesseja, muuteta eksplisiittiseksi ja kollektiiviseksi osaamiseksi ja ammatilliseksi kasvuksi. (Collin & Paloniemi 2008; Hanhinen 2010, 99; Hänninen & Eteläpelto 2008.) Sellainen merkitysten jakaminen, yhdessä oppiminen ja yhdessä luominen edellyttävät kuitenkin yhteisöllisiä ja osallistavia rakenteita ja ohjausta. Kollektiivisten oppimisprosessien ei tarvitse olla jäykkiä tai rutiininomaisia. Olennaista sen sijaan on toimiva ammatillinen vuorovaikutus. Ilman toimivaa keskustelukulttuuria ja osallistavaa johtamista työssä oppimisen vaikutukset jäävät organisaatiossa vajaiksi.

Henkilöstön kehittämisen mallit sekä muutos- ja uuden tiedon luomisen prosessit voivat olla organisaation sisäisiä, kuten työkonferenssi ja mentorointi. Joskus on tarkoituksenmukaista hyödyntää myös ulkopuolisia, objektiivisia toimijoita. Ulkopuolisen toimijan fasilitoimia menetelmiä ovat esimerkiksi työnohjaus ja coaching. (Hytönen 2007; Juuti & Vuorela 2015; Paloniemi ym. 2014; Takanen & Petrow 2010.) Työssä oppimisen, kompetenssin ja ammatillisen kasvun kokonaisuus luo kontekstin, jonka sisällä erilaiset epämuodollista oppimista tukevat konsultatiiviset, valmentavat, kehittävät ja reflektiiviset interventiot liikkuvat. Reflektiivisen tarkastelun avulla voi tulla tietoiseksi omasta ammatillisesta kyvykkyydestään, identiteetistään, itsesäätelytaidoistaan, hyvinvoinnistaan ja osaamisestaan sekä osaamisensa rajoista. Reflektiota pidetään suorastaan työssä oppimisen ydinprosessina. (Gartmeier ym. 2008.) Vehviläinen (2013) liittää oppimisen elementit ja interventiot toisiinsa määrittelemällä työnohjauksen oppimisen tilaksi.



Kuvio 1. Työnohjaus aikuisen työssä oppimisen kokonaisuudessa

Työnohjaus on oppijan näkökulmasta yksi ammatillisen kasvun ja työelämäosaamisen alusta ja osa elinikäistä, transformatiivista, epämuodollista ja reflektiivistä oppimista (Milne 2009, 128–153; Noble ym. 2016). Olen kuvannut tätä kokonaisuutta kuviossa 1. Suomessa työnohjaus on saanut jo taipaleensa alussa vahvan kasvatustieteellisen ja pedagogisen kontribuution (Järvinen ym. 1995; Keskinen 2014, 75). Paitsi oppimisena, työnohjaus näyttäytyy ohjaajan näkökulmasta konsultatiivisena toimintana ja kasvatuksena – aikuiskasvatuksena. (Koivu 2013, 22; Ojanen 2006, 21; Pakkala 2011; Rintala ym. 2015; Todd & Storm 2014). Kuitenkin esimerkiksi elinikäisen oppimisen, työelämä tutkimuksen ja työssä oppimisen keskustelussa työnohjaus on saanut varsin vähän huomiota. Suurin osa työnohjauksen kansainvälisestä tutkimuksesta julkaistaan edelleen psykologian alan tiedejulkaisuissa ja psykoterapiaan ja mielenterveyteen liittyvässä tieteellisessä keskustelussa. Merkkejä muutoksesta on kuitenkin olemassa sekä Suomessa että kansainvälisesti. Esimerkiksi Tsui (2005, 3–5) näkee suorastaan kontekstuaalisen kääntein, jossa nimenomaan aikuiskasvatuksesta on tulossa työnohjauksen tieteellinen koti psykologisten paradigmojen ja diskurssien sijasta. Tämä tutkimus pyrkii olemaan osa tätä trendiä.

Työssä oppimisen ja työelämäosaamisen näkökulma on merkittävä suunta myös uudistuvalla ja kehittyvällä työnohjauksella. Työnohjaus elää ajassa ja muuttuvassa työelämässä. Painopistettä siirretään neuvonnasta ja auttamistyöstä työelämäosaamisen kontekstiin. Silloin työnohjaus asettuu entistä juurevamminkin elinikäisen oppimisen kenttään ja voisi toimia vahvemmin ammatillisen kehittymisen alustana. Työnohjaus nähdään organisaation oppimistapahtumana ja oppimisen tilana, jossa tapahtuu ammatillista kasvua, kehitystä,



muutosta ja yhdessä oppimista. Alhanen ym. (2011, 23) kutsuvatkin työnohjaajaa ensisijaisesti ohjattaviensa työssä oppimisen ohjaajaksi. Yhteisöllisen ja kokemuksellisen oppimisen elementit liittävät työssä oppimisen työnohjaukseen koulutuksellisenä interventiona, joka tukee ammatillista kasvua ja asiantuntijuuden kehittymistä. (Hytönen 2007; Kyrönseppä 2012, 32; Salonen 2004; Tikkamäki 2006; Vehviläinen 2014a, 19–37.) Reflektiivisenä ja emotionaalisen prosessina työnohjaus istuu hyvin siihen elinikäisen oppimisen interventioiden joukkoon, jota työelämässä tarvitaan usein hyvinkin korkeatasoisen ammatillisen peruskoulutuksen täydentäjäksi ja organisaatioissa tavoiteltavien pysyvien, yhtenäisten ja yhteisten muutosten aikaansaamiseksi (Eraut 2004; Kalavainen 2014; Lempinen 2014).

## 1.4 Metodologinen pohdinta

Olen pyrkinyt metodologisessa pohdinnassani noudattamaan laadullisen tutkimuksen ohjeita kirjoittamalla auki ja perustelemalla sekä tieteenfilosofiset että tutkimusprosessiin liittyvät ajatukseni mahdollisimman tarkasti, avoimesti ja läpinäkyvästi. (Anfara ym. 2002; Creswell 2006.) Se on tärkeää, etenkin kun olen tehnyt tutkimusprosessistani emergentin löytöretken, jopa seikkailun, jossa lähtiessäni en tarkalleen tiedä mihin päädyn, mutta uskon matkan jo sellaisenaan olevan mielekäs, nautinnollinen ja kokonaisuuden kannalta merkityksellinen. Jos tutkijan kokemukset, intentionaalisuus, läsnäolo ja käsitys maailmasta ohjaavat tutkimusta, kuten Tuominen ja Wihersaari (2006, 90–94) väittävät, uskon, että vastavuoroisesti tutkimusprosessi muokkaa omaa identiteettiäni ja maailmankuvaani. Monet kvalitatiivisen tutkimuksen asiantuntijat opastavat laadullista tutkijaa olemaan valmiina sietämään epävarmuutta ja tarkastelemaan havaitsemaansa rohkean kriittisesti – ja olemaan alttiina myös muiden arvioinnille. En saa selville kaikkea enkä pysty tyhjentävästi kuvaamaan, saatikka analysoimaan aihepiiriäni. (Alasuutari 2011, 77–89; Eskola & Suoranta 2005, 159–164.) Laadullista tutkimusta tekevä joutuu suostumaan epämukavuuteen ja sekavuuteen, varoittaa Trahar (2009). Samalla tutkimusmatka on menetelmällisesti rikas ja moniulotteinen.

### 1.4.1 Lähtökohtana sosiaalinen konstruktioismi

Minulle tieto tarkoittaa ymmärtämistä, ja nimenomaan kokonaisuuksien ymmärtämistä. Tieto on dynaaminen prosessi, joka on täynnä erilaisia ihmisten kokemuksiin, kognitioihin, vuorovaikutukseen ja toimintaan vaikuttavia merkityksiä. Yhtä oikeaa näkemystä ei ole, vaan todellisuus on subjektiivista, suhteellista, moninaista, sosiaalista ja yhteisöllistä. Olennaista on tilanteen, motiivien ja seurausten havaitseminen ja liittäminen kokonaisuuteen (Gergen 2009a, b). Juuri tulkintamme ja vuoropuhelumme rakentavat käsitystä maailmasta ja tuovat todellisuuteen mielekkyyttä. Ajattelen, koska olen osa yhteisöä ja sosiaalista kontekstia. Uutta tietoa syntyy myös teorioita ja käsitteellistä ajattelua laajem-

missa ajatus-, havainto- ja kokemusprosesseissa, kuten Steinby (2014, 23) luovaa tieteellistä kirjoittamista tarkastellessaan toteaa. Tällaista sosiaaliseen toimintaan, kokemustietoon ja vuorovaikutukseen perustuvaa lähtökohtaa tutkimukseen korostavat myös Burr (2003) ja Etherington (2004) sosiaalisen konstruktionismin olemusta jäsentäessään.

Oma tapani lähestyä ilmiöitä, tietoa ja tutkimusta on varsin pragmaattinen. Tiedolla ei tee mitään, totuudesta puhumattakaan, ellei se muutu viisaudeksi, joka tuottaa jotakin yhteistä hyvää, parempaa tai edes vastuullista. Tieteen on syytä olla vuorovaikutuksessa käytännön kanssa ja tuottaa aineistoa, jota voidaan käyttää esimerkiksi työelämän eri sektoreilla ja tasoilla. (Pirttilä-Backman & Ahola 2016, 142–143.) Tähän viittaa myös Mustajoki (2013, 15) tieteen yleistajuistamista pohtiessaan. Ymmärtämiseen liittyy divergentti ajattelu, jota myös pidän itselleni tyypillisenä. Senkin voisi käsittää tietynlaisena luovuutena: runsautena, joustavuutena ja omaperäisyytenä (Hakala ym. 2006; Kuuskorpi 2014, 203). Ainakin tunnen itse kutsua kompleksisuuteen, kerroksellisuuteen ja moniulotteisuuteen. Intuiitiivinen ja rationaalinen eivät ole minulle vastakohtia, vaan toisiaan täydentäviä. Sopivassa määrin olen myös aina halunnut tehdä asioita sopivasti eri tavalla ja uskaltaudun usein myös epämukavuusalueelle. Vuosien myötä sekä ajatteluni että toimintani ovat alkaneet sisältää entistä enemmän vaihtoehtoja, värejä ja muotoja. Samanaikaisesti näen merkittäväksi tarttua kysymyksiin, jotka herättävät ehkä ristiriitaisiakin ajatuksia ja antavat äänen myös sellaisille teemoille, joihin ei välttämättä ole helppoa löytää yksiselitteisiä, oikeita ratkaisuja. Pohdintaani tukee Gergenin, Josselsonin ja Freemanin (2015) sosiaalisen konstruktionismin laadullisen tutkimuksen suuntaviivojen tarkastelu. Ymmärryksen lisääminen, kokemustieto ja kriittinen ajattelu ovat yhtä merkityksellisiä tutkimuksen elementtejä kuin perinteisetkin menetelmät.

Tällainen ajattelu sekä hermeneuttiset ja konstruktionistiset perusperiaatteet (Burr 2003; Hennink 2008, 209) johtavat tutkimuksessa väistämättä tulkinnallisiin ja laadullisiin valintoihin. Toki siihen suuntaa myös metamoderni aikamme, joka tukee kokonaisvaltaisuutta, kokemuksen todentamista ja ”kaiken ymmärtämistä” (Meretoja 2014, 226). Sosiaaliseen konstruktionismiin tukeutuvaa tutkijaa varoitetaan lukeutumasta sen enempää skeptikkojen kuin idealistien joukkoon (Gergen 2009b; Hacking 2009). Näitä neuvoja pyrin myös noudattamaan. Löyhä ote voi viedä tutkijaa myös eteenpäin. On olemassa myös päätelmiä, joissa tietoinen kokemus nähdään aivojen aktiviteettina, laadullisena havaintojen virtana ja monimutkaisten systeemien syntyperäisenä ominaisuutena (Haikonen 2017, 184–109). Kaikkea ei voi eikä kannata yrittääkään selittää.

## 1.4.2 Refleksiivisyys ja kerronnallisuus tutkimusotteena ja perspektiivinä

Yleensä refleksiivisyydellä tarkoitetaan konstruktionistisessa ja laadullisessa tutkimusperinteessä sitä, miten tutkija paikantaa arvioi, kuvaa ja osoittaa oman itsensä ja vaikutuksensa tutkimuksen eri vaiheissa. Usein se rinnastetaan reflektioon; viittaahan refleksiivisyys jo sananakin itseän päin kääntyvään ja subjektiiviseen näkökulmaan. Refleksiivinen

tutkija on osa tutkimustaan, kuten etnografi, ja myös huomioi sen tutkimustuloksissaan. Refleksiivisyyden määrittäminen ja käyttö ei ole kuitenkaan täsmällistä eikä yhtenäistä, vaan riippuu kuitenkin pitkälti eri tiedeyhteisöjen painotuksista. Viime vuosina olen törmännyt usein näkemyksiin, joiden mukaan refleksiivisyys voidaan nähdä myös tieteenfilosofisena, metodologisena ja moniulotteisempana kokonaisuutena. Refleksiivisyys ei ole vain kulttuuriantropologien ja etnografisten tutkijoiden väline, vaan esimerkiksi Gouldin (2016, 15) mukaan ”yleisenä hyveenä sosiaalitieteellisen tiedonmuodostuksen koko kirjolle”. Muiden muassa Alvesson ja Sköldbberg (2009) kuvaavat sitä organisaatiotutkimuksessa hermeneuttiseen, fenomenologiseen ja konstruktionistiseen tutkimusperheeseen kuuluvana feministisenä tapana tehdä tiedettä vastakohtana rationaaliselle, kylmälle ja objektiiviselle ajattelulle.

Fingeroos (2003) näkee erityisesti etnografisessa tutkimustyöhön sisältyvässä refleksiivisyydessä eli paikantamisessa useita dimensioita. Se on itsereflektiota, jossa tarkastelukulmana ovat tutkijan henkilökohtaiset ja subjektiiviset sitoumukset, rooli ja rajat sekä niiden sekä myönteinen että kielteinen vaikutus tutkimusprosessin eri vaiheissa. Refleksiivisyyttä voidaan pitää nimenomaan laadullisen tutkimuksen metodologiana silloin, kun tutkimusprosessi kirjoitetaan tiiviisti ja yksityiskohtaisesti auki, käytetään läpinäkyviä käsitteitä, menetelmiä ja päätelmiä, kuvataan prosessi vastuullisesti ja loogisesti ja kun tutkija kirjoittaa itsensä mukaan. Kolmanneksi refleksiivisyys on epistemologista: tutkija avaa myös käyttämänsä tietoteoriaa ja -intressiä perustellen käsitteellisiä valintojaan. Refleksiivinen tutkimusote tarkoittaa myös tutkijan ulkoisten sitoumusten ja niiden vaikutuksen avointa tarkastelua ja arviointia. Tätä korostaa myös Davies (2008), muistuttaen etnografeja kriittisestä realismista sekä refleksiivisen tutkijan ja tutkittavan välisen suhteen tiedostamisesta.

Myös sosiologian piirissä refleksiivisyyttä pidetään metodologisena välineenä (Högbacka & Aaltonen 2015,13): kriittisenä ja laajempaan ymmärrykseen ja kontekstisidonnaisuuden tarkasteluun pyrkivänä ajattelutapana, jolla aineistoa lähestytään. Etäännyttäminen ei olekaan ainoa oikea tavoite, vaan itsensä sisällyttäminen tutkimukseen voi olla myös tieteellisesti arvokas ansio. Humphreys (2005), joka laajasti ja monipuolisesti puolustaa autoetnografista ja refleksiivistä tutkimusotetta, arvioi sen olevan laadullisessa tutkimuksessa jopa välttämättömyys. Refleksiivisyys alkoi kiehtoa minua enemmänkin, ja siihen perehtyessäni mielsin sen sitovan yhteen tutkimukseni eri ulottuvuudet. Se on minulle ajattelemisen tapa, perspektiivi, jonka kautta katson sekä tietoa yleensä että tutkimukseni lähtökohtia, toteuttamista ja tuloksia. Minä olen mukana kaikessa, mitä tässä tutkimuksessa teen. Aihepiiriin liittyvät omat kokemukseni ja näkemykseni vaikuttavat varmasti prosessin kaikissa vaiheissa.

Refleksiivisyys voidaan nähdä myös eräänlaisena metateorianana: joustavana ja dynaamisena, mutta myös kompleksisena ja emergenttinä sekä valmiutena epävarmuuteen ja kriittiseen arviointiin. (Alvesson & Sköldbberg 2009, 271–274; Beck ym. 2003, 1–33.) Ymmärrän sen näkökulmana nimenomaan itsestä ulospäin. Refleksiivisyys haastaa tutkijaakin jäsentämään aihettaan laajemmassa kontekstissa, kokonaisvaltaisesti suhteessa ympäröivään

maailmaan. Se edellyttää tutkijalta herkkyyttä systeemeille, intentioille ja merkityksille. (Oliver 2005.) Sen keskeisiä kysymyksiä ovat: mistä olemme tulossa ja minne olemme menossa, miten me vaikutamme ja mikä vaikuttaa meihin. Tutkijan on oltava valmis eteneeseen tietämättä, mitä on edessä tai mitä tutkittaessa paljastuu. Se merkitsee myös luovuutta ja uskallusta tehdä näkyväksi erilaisia, ehkä kompleksisia tai polarisoituneitakin näkökulmia ja tulkintoja ja työstää niitä omassa tutkimuksessaan. Kriittisen tarkastelun ja oivallusten tuloksena syntyy uudistumista ja muutosta. Ilmeistä refleksiivisyydessä ei olekaan vain tutkijan tietoisuus omasta itsestään, vaikutuksestaan ja tulkinnastaan, vaan ymmärrys siitä, miten subjektiivisuutta voi hyödyntää tutkimuksessa. (Högbacka & Aaltonen 2015, 10.) Refleksiivinen tutkija tarkastelee aihettaan ja aineistoaan myös kokemus- ja hiljaisen tiedon pohjalta (Etherington 2004, 30–53). Itse asiassa refleksiivisyydessä on kyse vuorovaikutuksesta tutkimusaineiston, tutkijan ja ympäristön välillä. Tutkija toimii aina peilinä tutkittavan ja lukijan välillä ja kertoo oman toisintonsa tarinasta. Tämä näkökulma tuo refleksiivisyyteen pragmaattisuuden, vastuullisuuden ja osallisuuden dimensiot. Tutkimus voi olla osa sosiaalista rakentumista, koska ymmärrys ja oivallukset syntyvät vuorovaikutuksellisessa ajattelussa – tietoa ei voi omistaa. (Alley ym. 2015; Juhila 2006; Riessman 2015, 219–234; Wells 2011, 119; Vanhala ym. 2012.)

Oivallukset tutkimukseni mahdollisuudesta olla osa sekä yhteiskunnallista pluralismia ja kompleksisuuden metamuutosta (Beck ym. 2003) saivat minut tarttumaan refleksiiviseen otteeseen ajankohtaisessa aiheessani. Teema suorastaan kutsuu ”muutoksen muutokseen”. Alvesson ym. (2017, 14) korostavat refleksiivisyyden merkitystä juuri asenteisiin, oletuksiin, uskomuksiin, ilmaisuun ja niistä seuraavan toiminnan kriittiseen ja systemaattiseen tutkimiseen ja tunnistamiseen. Kulttuurien välinen kohtaaminen ilmiönä tai työelämässä ei ole mikään yksittäinen tapahtuma. Se heijastelee kokonaisuuksia ja muutoksia, sisältää erilaisia merkityksiä ja kokemuksia. Kun se liitetään osaamiseen ja oppimiseen, ulottuvuudet ja liittymäkohdat vain laajenevat. Refleksiivisyys asioiden ja sosiaalisten tapahtumien tarkastelutapana on minulle tuttua sekä organisaatiotutkimuksesta että käytännön toiminnastani konsulttina ja työnohjaajana. Omaa osuuttaan vuorovaikutuksessa joutuu arvioimaan ja pyrkimään jatkuvasti laajempaan tietoisuuteen sen merkityksestä. Oman tutkimukseni liittäminen yhteiskunnalliseen ja kasvatustieteelliseen keskusteluun on minulle luonteva tapa ottaa vastuuta, osallistua ja sitoutua. Pyrin olemaan tietoinen itseäni ja tutkimustani ympäröivästä ideologisesta maailmasta, millaisessa todellisuudessa ja suuressa systeemissä elämme, mitä me siitä voimme tietää, miten sitä rakennamme ja miten siihen itse vaikutamme. Löyhä ja utelias ote ei sulje pois systemaattisuutta, intentionaalisuutta ja kurinalaisuutta, vaikka se edellyttääkin metodologista epävarmuuden sietämistä. Refleksiivisen tutkimusotteen kautta voin paikantaa tutkimaani asettamalla aiheeni, kysymykseksi ja tulokseni oikealle paikalleen ja oikeaan suhteeseen niitä ympäröivässä todellisuudessa, maailmassa ja toimintaympäristössä. (Suoninen 2006.)

Tutkimukseni metodologisten valintojen kannalta olennainen on refleksiivinen ajatuskulku: kysymys muokkaa vastausta, joka puolestaan muokkaa tulkintaa. Tämä näkyy

esimerkiksi aineistoni analyysimenetelmän valinnassa. Refleksiivisellä otteella voin myös ehkä selvemmin sovittaa erilaisia merkityksiä yhteen, nähdä niiden välisiä kytköksiä ja luoda niiden pohjalta uusia näköaloja. Seikkailunhaluisella aineistolähtöisellä otteella ase-  
tun tutkittavieni ja aineistoni kanssa reflektiiviseen pohdintaan ja sosiaaliseen diskurssiin postmodernissa, pirstaloituneessa, dynaamisessa, globaalissa ja moniarvoisessa maailmas-  
sa. Sekä tutkimuksen että tutkijan kannalta refleksiivisyydellä on myös uhkatekijänsä, joista monet alan tutkijat muistuttavat. (Etherington 2004, 30–53; Högbäck & Aaltonen 2015, 9; Fingeroos 2003.) Refleksiivisenä tutkijana pyrin olemaan nöyrä ja avoin sekä kriit-  
tinen myös itseäni kohtaan ja rohkea ottamaan erehtymisen riskin. On varottava, ettei tut-  
kijan roolini muutu itseisarvoksi tai vie huomiota itse tutkimustehtävästä ja uuden tiedon  
tuottamisesta. Uhkista ja riskeistä huolimatta uskon valintani tuovan tutkimukseeni niitä  
hyötyjä, joita Humphreyskin (2005) toteaa. Sen lisäksi, että se tuo tutkimukseen eksplisiit-  
tisuutta, uskottavuutta ja rikkautta, se edesauttaa myös dialogia lukijan kanssa.

Tarinallisuus ja refleksiivisyys liittyvät luontevasti yhteen myös tutkimuskäytännöis-  
sä. Rakennan tässä tutkimuksessa suuria ja pieniä kertomuksia vuorovaikutuksessa tut-  
kimukseeni osallistuvien kanssa. (Tsoukas & Hatch 2001.) Tutkimusprosessini on myös  
yksi tarina, jota itse kerron. Trahar (2009) kuvaa omaa tutkimusotettaan lähes identtisesti  
omien skeemojeni ja käsitysteni kanssa. Olen tutkijana myös itse mukana rakentamassa  
sitä kokonaisuutta, johon tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, ihmiset ja heidän kertomuk-  
sensa liittyvät – ja samanaikaisesti kyseenalaistamassa sitä. Tarinallisessa tutkimuksessa  
ovat yhtä aikaa läsnä tutkija, tutkittavat, lukija ja heidän väliset suhteensa, kuten Trahar  
(mt.) erittelee. Tämä on myös oman tutkimukseni yksi elementti. Refleksiivisyys toteu-  
tuu, tai ainakin koen sen toteutuvan, tutkimukseni kaikissa vaiheissa tutkimusasetelman  
rakentamisesta haastatteluaineiston tulkintaan ja johtopäätösten tekemiseen. Olen elänyt  
sekä tutkimustehtäväni että aineistoni kanssa keskellä sitä yhteiskunnallista muutosta ja  
keskustelua, jota monikulttuurisuuteen on tutkimusprosessin aikana liittynyt. Muutos  
on näkynyt myös käytännön työelämässä työyhteisöissä niiden eri tasoilla. En yritäkään  
häivyttää valintoihini vaikuttavia motiivejani, kokemuksiani ja ennakkokäsityksiäni, vaan  
paremminkin pyrin tuomaan premissini selkeästi ja mahdollisimman tarkasti esiin laajana  
esiymmärryksenä. Hyväksyn subjektiivisuuteni ja pyrin kääntämään sen voimavarakseni,  
ymmärrystä edistäväksi välineeksi. (Alley ym. 2015.) Ohjaamani työnohjaus- ja koulutus-  
tilanteet ovat käyneet vuoropuhelua tutkimukseni kanssa. Kumpikin osapuoli on vaikut-  
tanut toisiinsa: tutkimus työskentelyyni ja työskentelyn aikana kokemani ja oivaltamani  
taas tutkimukseeni. Tässä refleksiivisyys tuleekin metodina lähelle etnografiaa, kuten Fin-  
geroos (2003) tiivistää. Ovathan tutkimukseen osallistujat kollegojani ja puhuvat samaa  
ammattillista kieltä, vaikka yksilötasolla saattavat olla tuntemattomiakin. On siten luon-  
nollista, että tutkimuksessa vaihtelee sekä oma että tutkittavieni ääni – tulkinta ja tarinat.

Omassa tutkimuksessani tavoitteenani on lisätä ymmärrystä käsityksistä, kokemuksista  
ja merkityksistä tutkimuskohdetta jäsentävien kertomusten avulla. Sekä hermeneuttiseen  
ajatteluun että sosiaaliseen konstruktionismiin perustuen näen, että ne ovat subjektiivisia,

sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Erityisesti jos kyseessä on kompleksinen tutkimusalue, tarinoiden ja kertojien tapa hahmottaa asioita ja rakentaa puhetta tekee ymmärryksestä dynaamista (Tsoukas & Hatch 2001). Todellisuutta, nykyisyyttä ja tulevaisuutta, hahmotetaan, välitetään ja rakennetaan uudelleen puheen, tarinoiden ja vuorovaikutuksen kautta (Hyvärinen ym. 2010; Lyons & LaBoskey 2002; Riessman 2008). Tarinat eivät vain kuvaa tapahtunutta, vaan ne ilmentävät sitä, mitä kertoja on tapahtuneen yhteydessä kokenut. Tätä Trahar (2009) perustelee narratiivista tutkimusta käsittelevässä artikkelissaan. Läsnä ovat yhtä aikaa sekä universaalisuus että ainutkertaisuus. Tarinoiden ja kertomusten sanotaankin olevan eräänlainen olemassaolon peili. Sekä oma tarinani että tutkittavieni tarinat laajentavat ymmärrystä ja auttavat havaitsemaan systeemejä. Tarinallisuus pitää aina sisällään ajatuksen omakohtaisuudesta, mutta samalla tarinat ovat rakentamassa pohjaa olemassaolollemme ja todellisuudellemme, kiteyttää Meretoja (2014, 219).

Näitä ihmismielen näkemyksiä, kokemuksia, tulkintoja, arvioita ja uskomuksia voi parhaiten avata kertomusten kautta – ja niitä voi vain tulkita (Freeman 2015; Nygren & Blom 2001; Tsoukas & Hatch 2001). Puhe on tarinaa, ja sillä on kertojansa. ”Sitä” voidaan tutkia, kun tarina antaa ilmiöille laadullisia ”miten”-merkityksiä ja suhteita, kiteyttää narratiivien käyttöä tutkinut Gabriela Spector-Mersel (2010, 214–224). Kerronnallisuus rakentuu siis aiemmin koetun ja opitun ympärille tuottaen käsityksiä niistä prosesseista, joita ihmisen – tässä tutkimuksessa työnohjaajan – sosiaalinen todellisuus toisten yksilöiden, yhteisöjen, yhteiskunnan ja kulttuurin välillä käymiseen vuoropuheluineen sisältää. Se antaa tilaa myös kriittiselle ajattelulle. Monien narratiivisuutta tutkimuksissaan hyödyntäneiden tutkijoiden mukaan kerronnallisuus laaja-alaisena viitekehyksenä antaa mahdollisuuden lukea erilaisia tekstejä, tutkia mitä moninaisimpia ilmiöitä ja nostaa sen avulla tietämyksen ja nimenomaan ymmärryksen tasoa. Tarinoiden avulla voi yrittää rakentaa perspektiiviä ja nähdä niiden ympärillä olevia ulottuvuuksia. Kerronnallisuutta voidaan pitää sekä konstruktionistisena että pragmaattisena välineenä. (Eskola & Suoranta 2005, 23; Heikkinen 2001; Hyvärinen 2015, 178–193; Riessman 2008, 9–13.)

Tällainen avoin, kokemuksia kuvaileva ja todellisuutta rakentava tutkimus voidaan nähdä hermeneuttiseen ja fenomenologiseen filosofiaan ja tutkimusstrategiaan perustuen piirteiltään myös subjektiivisena ja inhimillisenä. Suorsa (2011) puhuu subjektitieteellisestä tutkimuksesta. Sellaiselle on tyypillistä sirkulaarinen eteneminen selkeiden tutkimustulosten lineaarisuuteen tähtäämisen sijasta ja ilman että varsinaista ratkaisua löydetään. Myös monentyyppisen aineiston käyttö ja löyhä suhde teoriaan ovat subjektitieteellisen tutkimuksen piirteitä. Aineisto ei niinkään nojaa teoriaan, saati selitä sitä, vaan pareminkin se pyrkii tekemään teoreettiset lähtökohdat ja näkökulmat ymmärrettävämmiksi ja käytännönläheisemmiksi. Tutkijan subjektiivisen näkemyksen varaan ja vastuulle jäävät tulosten relevanssi ja merkitysulottuvuuksien funktio tutkimusasetelman kannalta. Tutkija voi sekä rakentaa tutkimusasetelmansa että kuvata tulokset refleksiivisesti ikään kuin itsensä näköisiksi, oman ymmärryksensä mukaisiksi. Olennaista on myös, että tulokset kertovat jotakin ”ihmisille, ei ihmisistä”, kuten Suorsa kiteyttää (mt., 213). Kerronnallisen



tutkimuksen moniulotteisuutta ja epätäydellisyyttä korostaa myös Freeman (2010) poh-tiessaan tutkimusparadigman muutoksia ja verratessaan niitä selvärajaisuuteen ja yhtenäisyyteen. Tarina ja sen kerronta on tärkeää, vaikka se ei välttämättä johda mihinkään.

Kun tutkimuksen keskiössä ovat kokemukset, objektiivisuuden vaatimuksesta voidaan tinkiä läpinäkyvyyden, johdonmukaisuuden ja refleksiivisen otteen toimiessa luotettavuuden takeena. Tutkimustulosten yleistettävyys ei ole mahdoton tavoite, vaikka siihen ei ensisijaisesti pyritä eikä sitä pidetä itsestäänselvyyttenä. Kokemuksen tapaa voidaan pitää kokemusta yleisempänä käsitteenä. Kokemuksellisesta ilmiöstä voi löytää paitsi yksilöllistä, myös yleistä ymmärrystä. On varsin vaikeaa tehdä tarkkaa rajausta siitä, mikä on kokemusta, mikä jotakin muuta, kuten tietoa, mielipiteitä tai arvostuksia. Kokemukset muodostuvat ymmärtämisen eri ulottuvuuksien ja tasojen yhdistelmänä tai variaationa. Ne voivat olla muiden muassa sekä tiedollisia että intuitiivisia. Tutkija valitsee teeman ja kontekstin, jonka sisällä tutkittavat kuvaavat kokemuksiaan. On hyväksyttävä, että sekä tutkijan tulkinta että tutkittavan asenne tai oletus tutkijasta, omasta roolistaan tai tutkimuksen luonteesta vaikuttavat lopputulokseen. (Perttula & Latomaa 2009.) Myös Larsson (2009) esittää perinteisille yleistettävyyden kriteereille uuden, pluralistisen vaihtoehdon. Sen perusteella arvostetaan tutkimuksen moninäkökulmaisuutta ja kontekstin samankaltaisuutta.

Tutkimuksessani olen kuitenkin jo alun pitäen tehnyt eron narratologian ja narratiivien tutkimisen sekä narratiivisuuden välillä. Kerronnallisuus muodostaa tutkimukselleni viitekehyksen, mutta käytännössä se merkitsee vain lähestymistapaa aineistoon ja itse asiassa koko tutkimukseeni. En keskity lainkaan kielen rakenteeseen tai esittämistapaan enkä edes pelkkään sisältöön. Hesse-Biber ja Leavy (2011, 145) näkevät suullisen ilmaisen holistisessa tarkastelussaan, että tarinoita ja tarinan kerrontaa on monenlaista. Kerronnallisessa tutkimuksessa Hyvärinen ym. (2010) johdattelevat niin ikään käsitykseen narratiivisuuden laaja-alaisesta perspektiivistä. He sisällyttävät siihen myös jokapäiväiseen keskusteluun liittyvän tarinoinnin ja keskustelun. Tilanteet, joissa kerään aineistoa, ovatkin enemmän keskustelua kuin haastattelua. Sellaisesta vuorovaikutuksesta syntyy sekä tarinallisuutta että tarinoita, joissa sekä haastattelijan että haastateltavan sosiaalinen todellisuus on läsnä: kokemusmaailma, odotukset ja perspektiivi (Tsoukas & Hatch 2001). Tämä näkyy myös analyysimenetelmien valinnassani.

Tutkijakollega haastoi minua kysymällä, miten perustelen narratiivisen lähestymisen tutkimuksessani. Eikö se ole liian ympäröivää, epätarkkaa, väljää ja löyhää? Mistä siitä saa otteen? Samaa ovat pohtineet muiden muassa Freeman (2015, 21–37) ja Nygren ja Blom (2001). Tietoisuutta tutkinut Haikonen (2017, 190–191) kritisoi emergenttiä, sattumanvaraista ja ennakoimatonta näkemystä hyödyttömäksi. Hänen mielestään sen avulla voi selittää kaiken, mutta toisaalta sillä ei voi selittää yhtään mitään. Myös Brown (2006) muis-tuttaa kerronnallisen lähestymistavan rajallisuudesta ja sen soveltuvuuden arvioimisen tärkeydestä. Tarinan autenttisuuden voi aina kyseenalaistaa: aina voi olla olemassa myös toinen tarina. Kriittisiä näkemyksiä esittäviä myötäillen vastaan, että sellaisia ihmisen ko-

kemukset ovat: joskus varsin kompleksisia ja ennakoimattomia ja aina kerroksista, monitasoista, sosiaalisesta toiminnasta nousevaa kokemuksen ilmaisu. Trahar (2009) arvioi, että kokemukset voivat olla myös sekavia, ja niitä on joskus vaikea määritellä tai kuvata yksiselitteisesti. Hesse-Biber & Leavy (2011) rohkaisevat kuitenkin käyttämään uusia, joustavia ja moniäänisiä metodeja. Kasvatustieteen pohjoismaisessa tutkimuksessa puhutaan nomadisesta tutkimuksesta (Kurki ym. 2016). Se on paitsi kokemusten ymmärtämistä osana yhteiskunnallisia ilmiöitä, myös metodikeskeistä tutkimusta kritisoivaa, kuljeskelevaa ja liikkuvaa.

Koska monimutkainen todellisuus on vaikeasti mitattavissa, laadullisessa tutkimuksessa on muutakin tärkeää kuin metodi, väittää esimerkiksi Trahar (2009). Tähän ajatukseen minun on helppo liittyä. Tämä tarinallisuuden ja refleksiivisyyden paradigma, josta olen aina ollut kiinnostunut, ohjaa minua henkilökohtaisesti, työssäni työnohjaajana ja tutkijan roolissani. Tutkimus on elävöittänyt ja syventänyt myös omaa ymmärrystäni, aivan kuten Traharkin (mt.) pohtii. Pragmaattisuus ei merkitse minulle kuitenkaan tieteellisen kuralaisuuden hylkäämistä. Vuorovaikutuksen ja subjektiivisuuden korostamisen vastapainoksi olen käyttänyt metodeja ja kategorisointeja, joita niiden yhteydessä yleensä ei käytetä. Barkhuizen (2015, 97) kuvaa narratiivien tutkimuksessa oivallisesti ymmärrystä käsitteellä *narrative knowledge*, jonka avulla hän yhdistää tiedon ja kertomuksen ja liittää sen tiedon rakentamiseen, oppimiseen ja merkityksiin. Juuri sellaista ymmärrystä olen tutkimuksessani etsimässä. Niin yhtäältä kokemuksellisissa ja sensitiivisissä kuin toisaalta kompleksisissakin teemoissa tutkimukseen osallistuvat tuottavat todennäköisesti enemmän ja relevantimpaa aineistoa tarinallisilla ja vuorovaikutuksellisilla keinoilla kuin esimerkiksi strukturoidulla kyselyllä, arvioi muun muassa Trahar (2009). Kulttuureihin ja kulttuurien väliseen tutkimukseen liittyvät teemat ovat usein tällaisia. Refleksiivisyys ja tarinallisuus tuntuvat siten luontevilta metodologisilta lähestymistavoilta myös pyrkimyksessäni tavoittaa ymmärrystä monikulttuurisuuteen liittyvistä tasoista ja muutosprosesseista työelämässä työnohjaajien näkökulmasta.

## 1.5 Tutkimuksen asetelma

Olen kuvannut edellä sitä muutosta, joka työelämässä on tapahtumassa työyhteisöjen kulttuurisessa monimuotoistumisessa. Työelämäosaamisen (Hanhinen 2010, 96) näkökulmasta sekä yksilöiden että työyhteisöjen on kyettävä vastaamaan joustavasti työelämän muutoksiin. Olen myös valottanut työelämässä tapahtuvaa epämuodollista oppimista. Yhtenä työssä ja työyhteisössä oppimisen mahdollisuutena pidän työnohjausta. Tutkimukseni lähtökohtana on tarve täyttää aukkoa, joka on olemassa sekä työnohjauksen että monikulttuurisen osaamisen liittämisessä työelämätaitoihin ja niiden kehittämiseen. Päämääräni on vahvistaa näkemystä kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyvistä taidoista ammatillisena kvalifikaationa ja hahmottaa työnohjauksen roolia ja mahdollisuuksia näiden työelämätaitojen kehittämisessä. Samalla tavoittelen työnohjauksen tuomista entistä painokkaammin



osaksi työssä oppimisen ja henkilöstön kehittämisen keskustelua. Tutkimukseni on työelämälähtöinen, ja sen tuloksia hyödynnetään työyhteisöjen ohjauksessa ja valmennuksessa sekä alan toimijoiden koulutuksessa. Tämän pragmaattisen vision lisäksi olen pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan myös yleistajuisuuteen.

Tutkimukseni pohjautuu monitieteiseen teoreettiseen tarkasteluun. Käsitteellisesti hahmotan tutkimukseni ammatillisen kasvun, konsultatiivisen ohjauksen, kvalifikaatioiden, kompetenssin sekä monikulttuuriosaamisen käsitteistön kautta. Metodologisesti se on laadullinen, abduktiivinen ja sosiaaliseen konstruktionismiin tukeutuva. Hyödynnän sekä kerronnallista että refleksiivistä lähestymistapaa. Tutkimukseni tavoitteena ja tehtävänä on tarkastella, miten monikulttuuriseen yhteistoimintaan tarvittavia työelämävalmiuksia voi vahvistaa työnohjauksessa. Taustalla vaikuttavat kasvatustieteellinen tieteenala, elinikäinen oppiminen ja sen erityisenä painopistealueena professionaalinen kasvu. Keskeinen näkökulmani on ammatilliseen kasvuun ja henkilöstön kehittämiseen liittyvissä prosesseissa ja muuttuvan työelämän edellyttämissä kvalifikaatioissa. Tutkimukseni fokusoituu monikulttuurisiin taitoihin, osaamiseen ja kompetenssiin. Työnohjausta tarkastelen näitä elementtejä yhdistävänä interventiona osana reflektiivisiä ja konsultatiivisia käytäntöjä henkilöstön kehittämisessä.

Suomalaisessa aikuis- ja ammattikasvatuksen tutkimuksessa on tutkittu enenevässä määrin työntekijöiden monikulttuurista kompetenssia lähinnä eri ammattilaisten koulutuksessa (esimerkiksi Laitinen 2014; Mäkinen 2014). Työnohjausta taas on tutkittu Suomessa 2000-luvulla enimmäkseen terveydenhuollon toimialalla, mutta myös opetusalan ja kirkon työntekijöiden näkökulmasta. (Alila 2014.) Havaintoni oli, että tieteellisessä tutkimuksessa oli aukkoja yhtäältä työnohjauksen määrittelemisessä koulutusinterventioksi ja toisaalta monikulttuurisen osaamisen asemoinnissa osaksi työelämätaitoja. Esimmärykseni tässä tutkimuksessa rakentuu monikulttuurisen kompetenssin sekä työnohjausintervention kontekstien pohjalle. Tutkimukseni on monitieteinen ja moninäkökulmainen. Dervin ja Keihäs (2013, 35–37) pitävätkin sitä hyvänä ja notkeaksi kuvaamana lähtökohtana monikulttuurisuuden kysymysten erittelyyn. Sama koskee pitkälti myös aikuiskasvatuksen tutkimuskenttää ja tulevaisuutta, jota muiden muassa Filander (2017, 144) luonnehtii eläviä suhteita yhteiskunnalliseen keskusteluun luovaksi siirtymätilaksi ja kohtaupaikaksi, nimenomaan poikki- ja monitieteiseksi tähtäyspaikaksi. Aikuisen ajattelua tutkineet Mononen, Tynjälä ja Kallio (2016) näkevät yhä lisääntyvän kompleksisuuden edellyttävän juuri moninäkökulmaisuutta, kokonaisvaltaisuutta ja systeemisyyttä aikuisen oppimisessa.

Kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyvä tutkimus on perinteisesti ollut sosiaali- ja kulttuuriantropologisen tutkimuksen kenttää, mutta tietysti myös esimerkiksi ryhmien välisiä suhteita, ennakkoluuloja ja yhteistoimintaa tarkastelevaa sosiaalipsykologian tutkimusala. Sieltä olen löytänyt paljon rakennusaineita kulttuurien ja erilaisuuden ymmärtämiseen ja sen haasteisiin, aivan kuin monet muutkin kulttuurienväliseen tematiikkaan paneutuneet tutkijat ja toimijat. (Smith ym. 2006; Jahoda 2011; Jasinskaja-Lahti &

Mähönen 2012) Työnohjaus on saanut vaikutteita monelta tieteenalalta. Lähinnä se yhdistetään yhteiskunta-, sosiaali- ja käyttäytymistieteelliseen keskusteluun (Keski-Luopa 2011; Milne 2009). Ryhmien kanssa työskentely ja Sosiaali- ja organisaatiopsykologia muodostavatkin vahvan pohjan sen ymmärtämiselle, mitä tapahtuu henkilöstön kehittämisen interventioissa, työyhteisöissä, johtamisessa ja ihmisten systeemeissä. Yksilön näkökulmasta terveystieteet ja psykologia ovat tuoneet siihen terapeutin ja auttamistyön ulottuvuuden. Työnohjaus on perinteisesti liitetty kriisitilanteisiin, jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Yhä enenevässä määrin myös oppimisen ja ammatillisen kehittymisen merkitys on vahvistunut. Työnohjaus nähdään kokemuksellisen oppimisen prosessina ja siten aikuisen oppimiseen liittyvänä elementtinä. (Ahteenmäki-Pelkonen 2006; Hodge 2014; Milne mt.)

Käynnistäessäni tutkimusta asetin odotukseksi, että voin sen avulla tuottaa syventävää ymmärrystä, josta on hyötyä sekä omassa käytännön työssäni kouluttajana ja työnohjaajana mutta myös laajemmin koko ohjauksellisten menetelmien toimialalla, henkilöstökoulutuksessa ja sen kehittämisessä. Esioletukseni oli, että ohjauksellisilla interventioilla voidaan edistää ammatillista kasvua ja kvalifikaatioita. Aivan erityisesti minua kiinnostaa aiheen soveltaminen työnohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Lisäksi monikulttuuriosaimisen ja työnohjauksen sekä työnohjaajakoulutuksen suhde on toistaiseksi varsin ohut – sekä käytännön että tutkimuksen näkökulmasta. Ohjauksen ja valmennuksen toimijat ja erilaiset organisaatiot kaipaavatkin tuekseen lisää tutkimuksellista tietoa sekä yleisesti että erityisesti monikulttuurisissa kysymyksissä. Haluan myös kehittyä itse tutkimani aiheen asiantuntijaksi. Siksi valitsin aihepiiriksi itselleni tutun alueen ja ilmiön. Aineistonikin päätin kerätä kollegoilta, jotka ovat samalla työnohjauksen asiantuntijoita. Näen tiedon merkityksen osana sosiaalista toimintaa (Burr 2003, 2–5). Ajankohtaisuudessaan aiheeni vastasi hyvin tätä asetelmaa (Tracy 2010).

Olen pyrkinyt rakentamaan abduktiivisesti kokonaisen kuvan työnohjausprosessin vaikutuksesta monikulttuurisiin taitoihin ja osaamiseen sekä työnohjauksen että monikulttuurikompetenssin teoreettisen viitekehyksen valossa. Tutkimukseni on vuoropuhelua, jossa teoria ja empiria kohtaavat. Kuva muotoutuu haastattelumateriaalista, tarkentavasta fokusryhmähaastattelusta ja omista havainnoistani. Koska tutkimusaiheeni on minulle tuttua toimintakenttää, pyrin tuomaan mahdollisimman näkyviksi myös oman roolini, omat kokemukseni ja niiden vaikutukset. Pyrin kirjoittamaan itseni sisään tutkimukseen, mutta myös tarkastelemaan aihepiiriä kriittisesti.

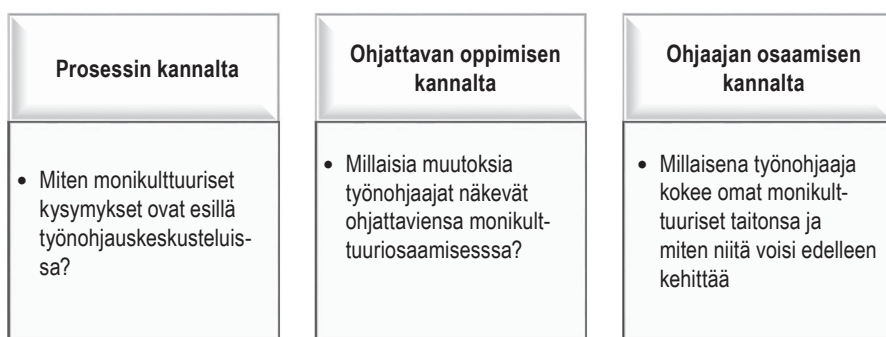
Tutkimukseni valottaa työnohjausta henkilöstön kehittämisen ja työelämäosaamisen välineenä sekä monikulttuuriosaimista työyhteisöjen ja asiakastyön vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella työnohjauksen mahdollisuuksia edistää näitä valmiuksia. Tutkimus avaa työnohjauksen ja monikulttuurikompetenssin käsitteitä ja käytäntöä sekä työnohjaajina toimivien näkemyksiä niistä. Tähän pyrin tutkimalla suomalaisia työnohjaajina toimivia, työnohjaajakoulutuksen saaneita ammattilaisia ja heidän näkemyksiään. Niiden kautta myös heidän työelämän eri sektoreilla työskentelevien oh-

jattaviensa ääni tulee osaltaan kuuluviin. Lisäksi tavoitteena on löytää uusia näkökulmia työnohjaajien työnohjaukseen ja täydennyskoulutukseen.

Erittelin tutkimustehtävääni kysymyksillä siitä, miten työnohjauksessa käsitellään kulttuuriin liittyviä teemoja, miten työnohjaajat olivat kokeneet ohjauksen vaikuttavan ohjattavien monikulttuurisiin taitoihin ja millaista ohjaajien monikulttuuriosaaminen on. Alkuvaiheen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat

- 1 miten monikulttuuriosaaminen on esillä työnohjauksessa: miten yhtäältä ohjattavat, toisaalta työnohjaajat nostavat esille monikulttuurisia kysymyksiä
- 2 miten niitä käsitellään ja työestetään
- 3 havaitsevatko työnohjaajat muutoksia ohjattaviensa monikulttuurisissa taidoissa
- 4 muuttuuko ohjattavien ajatusmaailma monikulttuurisissa kysymyksissä
- 5 millaisia työnohjaajien omat monikulttuuriset valmiudet ovat
- 6 miten työnohjaajien saama koulutus tukee monikulttuuriosaamista
- 7 miten koulutusta voisi kehittää.

Tutkimusprosessin aikana lopulliset kysymykset tiivistyivät käsitteellisen kontekstin muodostamisessa käytettyyn jaotteluun: prosessin, ohjattavan ja ohjaajan näkökulma. Kuten kuviossa 2 esitän, prosessi kuvaa työnohjauksen tapahtumia ja sen aikana käytyjä keskusteluja. Ohjattavan näkökulma kohdistuu muutoksiin ja oppimiseen, joita työnohjaaja havaitsee ohjattavissa tapahtuvan. Ohjaajan näkökulma valottaa työnohjaajan osaamista ja kehityshaasteita. Esitän myös löytämäni tulokset näiden näkökulmien kautta.



Kuvio 2. Tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa

Oma ammatillinen taustani on tehnyt minut tietoiseksi siitä, että monikulttuurisuuteen liittyvä osaaminen on tärkeä ja olennainen taito työelämässä ja että siinä on vielä paljon kehittämistä niin työyhteisöissä kuin johtamistyössäkkin. Halusin lähteä tutkimaan sitä, miten minulle tuttu koulutuksellinen interventio, työnohjaus, toimii monikulttuuristen taitojen lisääjänä ja edistäjänä. Monikulttuurisuuteen liittyvä osuus tutkimusprosessista

on ollut eräänlaista kilpajuoksua ajan kanssa. Ilmiöön liittyvä keskustelu on ollut hyvin nopeasti muuttuvaa. Siksi olenkin pitänyt tärkeänä hyödyntää vain mahdollisimman tuoretta lähdemateriaalia, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Työnohjauksen teoreettisen kontekstin rakentamisessa olen tehnyt tietoisin valinnan korostaa nimenomaan kotimaista tutkimusta ja tietoa. Kuten myöhemmin käy ilmi, Suomessa toteutettava työnohjaus kulkee jossain määrin erilaisia polkuja kuin kansainvälinen eikä ole täysin verrattavissa siihen. Olen myös käyttänyt lähteenäni paljon erityisesti työnohjausta käsittelevää ammatikirjallisuutta, koska puhtaasti tieteellistä tutkimusta siitä on varsin niukasti.

## 2 Työnohjaus oppimisen välineenä

Työelämän edellyttämä osaaminen ja taidot asettavat edellytyksiä sekä toimijoille että rakenteille. Uudistuva työelämä luo tarvetta laajentaa ammatillisten kvalifikaatioiden määrää ja laatua. Organisaation, työyhteisön ja henkilöstön on pysyttävä mukana tässä liikkeessä. Ei ole kuitenkaan kyse pelkästään ammatillisesta osaamisesta ja koulutuksesta, vaan myös henkisen ja sosiaalisen kapasiteetin ja pääoman ylläpitämisestä. Osaaminen, merkityksellisyys ja hyvinvointi kulkevat käsi kädessä, mistä yksilön lisäksi myös organisaatiolla on vastuunsa. Paitsi välineitä oppimiseen, henkilöstö ja työyhteisöt tarvitsevat myös oppimisen olosuhteita, tiloja ja alustoja. (Alvesson 2002, 170–195; Carroll 2014; Copeland 2005; Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Rosinski 2010; Schein 1998, 2010.) Henkilöstön kehittämisen ympärille on muodostunut monenlaisia koulutuksellisia ja ohjauksellisia käytäntöjä, jotka vahvistavat työntekijöiden ja kokonaisten työyhteisöjen asiantuntijuutta, yhteisöllisyyttä, osallisuutta, osaamista ja itsesäätelyn metataitoja. (Hytönen 2007; Parpei 2008; Parsloe & Leedham 2009.) Tässä luvussa tarkastelen henkilöstön kehittämistä ohjauksen ja konsultatiivisen viitekehyksen kautta: ensin ohjausmenetelmiä yleensä ja sitten valitsemaani työnohjausta yksityiskohtaisemmin. Profiloin työnohjausta työelämäosaamisen kontekstissa yhtenä henkilöstön kehittämisen ja ammatillisen kasvun konsultatiivisena välineenä. Kehyksen muodostavat siis ohjaus ja työssä oppiminen, joiden väliin työnohjaus asettuu. Kuvaan työnohjausta historian, teoreettisen viitekehyksen, vaikuttavuuden ja käytännön näkökulmista.

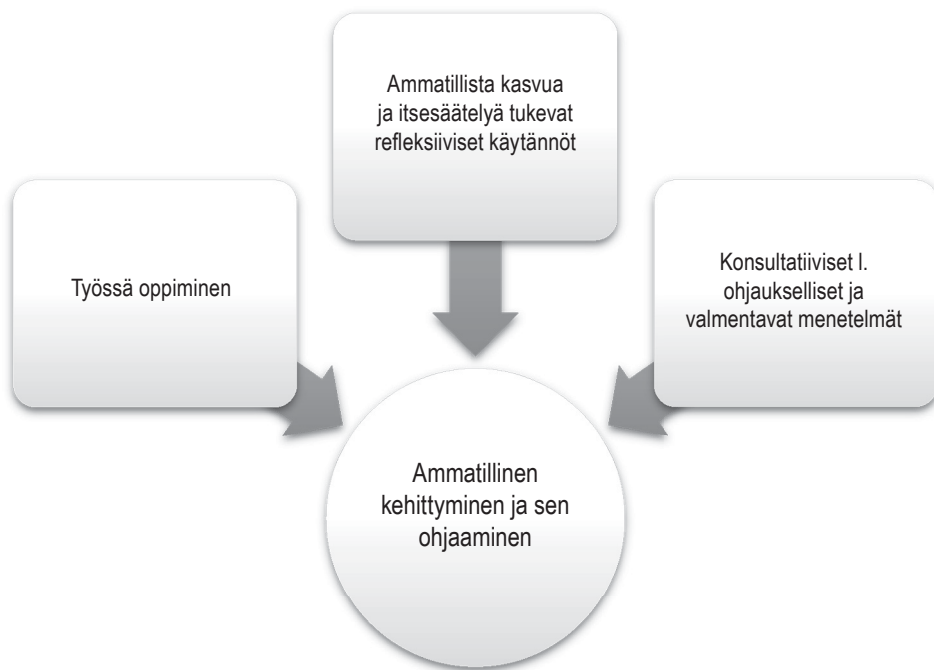
### 2.1 Työnohjaus ohjauksellisten menetelmien kentässä

Ohjauksen kenttä on varsin laaja ja ehkä vaikeastikin hahmotettavissa. Siinä liikutaan sekä koulutuksen että terapeuttisen ulottuvuuden välimaastossa, itsenäisinä ja niiden rajapinnoilla. Näiden kahden dimension väliin mahtuu runsas kirjo erilaista ammatilliseen ja henkilöstön kehittämiseen tähtäävää ohjauksellista ja oppimiseen liittyvää toimintaa, joista osa on näkyvää, osa implisiittistä. (Milne 2009; Parsloe & Leedham 2009.) Amma-

tillisen kehittymisen ylätasolla kansainvälisessä käsitteistössä törmää useimmiten reflektiivisiin (*reflective practices*), terapeutisiin tai neuvontaan liittyviin (*counseling practices*) tai fasilitoiiviin ja konsultoiiviin (*consultancy*) käytäntöihin. Niitä käytetään tarkastelukulmas-  
ta tai toimialasta riippuen sisällöllisesti varsin samaa tarkoittavina käsitteinä. (Brockbank & McGill 2012; Carroll 2001; Hodge 2014; Lizzio ym. 2005; Patterson 2003; Scaife 2010.) Kentän eri vivahteita ja erilaisuutta olisi helpompi kuvata englanninkielisillä termeillä kuten *guidance, advising, tutoring, mentoring, counseling, supervising, coaching, facilitating*. Kaikkea tuota tehdään, kun puhutaan ohjaustyöstä. Se pitää sisällään niin psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tukevaa neuvontatyötä työssä ja eri elämäntilanteissa kuin didaktistakin opiskelijan ohjausta opinnoissa tai ammatinvalinnassa.

Ohjauksen menetelmät ovat kiistattomasti laajentuneet ja niiden käyttö lisääntynyt. (Beddoe & Davys 2016; Carroll 2014; Noble ym. 2016). Paitsi että ohjauksesta on tullut moneen toimintaan sisältyvä työkalu, siitä on tullut myös monimuotoinen, itsenäinen työote ja ammattikäytäntö: ”ohjausammatti”, kuten ohjauksen kenttää kartoittanut Vehviläinen (2014b, 50) toteaa. Vaikka kenttä on moninainen, siinä vaikuttaa olevan enemmän yhdistäviä kuin erottavia tekijöitä, arvelee Kupias (2016). Yhteistä on paitsi oppimisprosessi, myös ohjausosaaminen. Fokuksena ovat työn, opiskelun tai ammatillisuuden vahvistaminen, asiakaslähtöisyys, kasvuun, kehitykseen ja muutokseen tähtääminen sekä potentiaalien löytäminen, mutta myös kannattelu, kuuntelu, kohtaaminen, läsnäolo, ongelmanratkaisuosientaatio ja prosessinomaisuus. Aikuisen oppiminen, yhteisöllisyys ja vuorovaikutus ohjattavien ja ohjaajan välillä ovat keskeisiä rakennusaineita. (Hodge 2014; Hytönen 2007; Keskinen ym. 2005; Onnismaa, 2007; Parsloe & Leedham 2009.)

Kuviossa 3 olen jäsentänyt ammatilliseen kehitykseen liittyviä käsitteitä kirjallisuuden ja teoreettisten katsausten perusteella. Keskiössä on ammatillinen kehittyminen, jota taustoittavat oppiminen työelämän kehityksessä, ammatilliseen kasvuun ja itsesääteelyyn liittyvä reflektiivisyys sekä valmentavat ja ohjaukselliset menetelmät. Ohjauksen kentässä oppiminen kehystää ohjattavan näkökulmasta refleksiivisyyttä ja ohjaajan näkökulmasta konsultatiivista viitekehystä, jota avaan seuraavassa tarkemmin.



Kuvio 3. Ammatillisen kehittymisen näkökulmia

### 2.1.1 Konsultatiivisuus viitekehyksenä

Ohjauksen teoriaa yhdistävät auttamisen ja kasvun tukemisen filosofiat. Ohjauksen ”tuoteperheen” juuret ovat sekä auttamistyöhön että neuvontaan fokuosoivassa *counseling*-liikkeessä, mutta myös oppimista korostavassa perinteessä ja systeemissä jäsenyyksissä. (Arola 2013; Hawkins & Shohet 2009; Puukari 2013; Salonen 2004; Scaife 2010; Schein 1998; 2013; Vehviläinen 2014b, 34.) Tausta-ajatuksena on humanistinen tiedonkäsitys oppimisen mukanaan tuomasta hyvinvoinnista, jossa osallisuus, oppiminen, dialogi ja ammatillinen kasvu ovat keskeisiä tekijöitä. Vehviläinen (mt.) sanoo ohjauksen olevan nimenomaan oppimisprosessin tukemista. Ajanmukainen ohjaus perustuukin vahvasti oppimiskäsitysten muutokseen. Yhdessä konstruoitava ja dialogista ymmärrystä korostava tiedon ja oppimisen käsitys korostuu, ja behavioristinen mallioppiminen jää taka-alalle. (Carroll 2014.) Ohjauksen oppimiskäsitykset perustuvat pääosin konstruktivistiseen, uudistavaan ja kokemukselliseen oppimisteoriaan, jossa oppiminen ja ymmärtäminen tapahtuvat oppijan toiminnan tuloksena aiemman tiedon ja osaamisen pohjalle, kokemuksen kautta ja soveltamalla käytäntöön. Oppija rakentaa oppimansa omien tavoitteidensa ja tilanteensa mukaisesti. Myös vuorovaikutuksen ja sosiaalisen ympäristön rooli on tärkeä. (Ojanen 2006; Stewart 2012, 3–20.)

Vehviläinen (2014b) näkee ohjauksen muodostuvan neljän orientaation varaan: ongelmanratkaisun, tutkimisen, kannattelun ja opettamisen. Myös Ojanen (2006) pitää ohjauskäytäntöjen yhteisenä nimittäjänä kasvuun liittyviä ja sitä tukevia oppimiskokemuksia, joita ovat erityisesti ohjattavan ammatillisen kasvun edistyminen, ammattitaidon kehittäminen ja taitojen soveltaminen käytännön työssä. Paitsi yksilön oppimiseen, ohjaus on sidoksissa myös siihen, mitä tapahtuu ohjattavan ja ohjaajan välillä sekä ihmisten välillä kulloisessakin oppimis- tai toimintaympäristössä.

Kasvatusfilosofia tuo ohjaukseen myös oman piirteensä tutkivasta, reflektiivasta ja dialogisesta otteesta. Ohjauksessa pyritään vahvistamaan omaehtoista kasvua, toimijuutta ja kriittistä ajattelua. Esimerkiksi Scaife (2010, 2–24) pohtii etäännyttämisen olevan reflektiivisille käytännöille ominaista. Se tarkoittaa mahdollisuutta tarkastella tilannetta objektiivisemmin ja sen sosiaalisessa kontekstissa. (Poole 2010.) Tällaisen itseen tai yhteisön omiin kokemuksiin ja omaan toimintaan kohdistuvan kriittisen ajattelun, tutkivan otteen, arvioinnin ja perspektiivin laajenemisen kautta tapahtuu transformatiivista kasvua ja oppimista sekä ohjaajan että ohjattavien toiminnassa. Työyhteisössä taas tapahtuu kollektiivisen reflektion avulla jakamista ja oppimista. Myös piilossa oleva, hiljainen tieto, voi muuttua eksplisiittiseksi. (Brockbank & McGill 2012, 1; Fogaca & Lee 2016; Hodge 2014; Kurtti 2012; Ojanen 2006, 71–85; Mäkinen 2014.) Oman lisänsä antavat aikuisen intentionaaliseen oppimiseen liittyvät käsitykset metakognitioista ja itsesäätytaidoista, joissa reflektion merkitys korostuu (Parppei 2008; Ruohotie 2006b). Boltonin (2010), Pattersonin (2013), Punkasen (2009, 7–25) ja Vehviläisen (2014b) tavoin monet mento-roinnin, coachingin ja työnohjauksen asiantuntijat liittävätkin ohjaukselliset menetelmät paitsi kokemuksellisen oppimisen, myös refleksiivisen oppimisen kokonaisuuteen. Siksi yhtenä ohjauksellisten menetelmien kokoavana käsitteenä voidaan pitää myös reflektiivistä käytäntöä. (Hodge 2014; Scaife 2010.)

Kun ammatillista kehittymistä ja siihen liittyviä menetelmiä tarkastellaan ohjauksen konstruktivistisesta näkökulmasta, korostetaan ammatillista kasvua ja muutosta. Se toteutuu osallistamalla ohjattavaa suorien neuvojen ja vastausten sijasta dialogisella vuoropuhelulla ja yhteistä ymmärrystä korostamalla. Ohjaajan rooli on silloin tyypillisesti fasilitoiva, mahdollisuuksia luova ja reflektiota edistävä (Lizzio ym. 2005; Luoma & Salojärvi 2007, 26; Meri & Toom 2006; Onnismaa 2007; Vehviläinen 2014b, 28–30). Tällaisia sokraattisia oppimis-, kehittämis- ja muutosmenetelmiä, joissa korostetaan ohjattavan itse löytämiä ratkaisuja, voidaan luonnehtia myös konsultatiivisiksi. Konsultatiivinen ote edistää syvää, transformaalia oppimista, jossa muutos on todellista. Otteen avulla keskitytään siihen, miten osaamme, sen sijasta, mitä osaamme. Työskentelyn keskiössä ovat asiakkaan näkökulma ja oivallukset. Ohjattava voimautuu, havaitsee uusia näkökulmia ja löytää omia ratkaisujaan. Esimerkiksi tukevat, luottamusta herättävät, katalysoivat ja konfrontoivat kysymykset toimivat työkaluina, joilla tutkitaan asiakkaan kokemuksia ja toimintamahdollisuuksia. (Kegan 2010; Milne 2009, 95–127; Schein 1998; 2013.) Konsultatiivinen työskentely edellyttää myös herkkää suhteessa olemista, kuten Puutio ja Kykyri (2015) korostavat.



Konsultatiivinen lähestymistapa erottaa opettamisen ja oppimisen toisistaan. Konsultatiivisia käytäntöjä voidaan siten käyttää myös yhtenä ohjauksellisten menetelmien rinnakkaiskäsitteenä. (Milne 2009; Salonen 2004; Schein 2013; Tomperi & Juuso 2008.)

Kupias (2016, 13–15) on kuvannut ohjauksen menetelmiä erilaisten oppimis- ja psykologisten käsitysten aikajanalla. Ensimmäisen sukupolven behavioristisessa ohjauksessa kokenut asiantuntija jakaa tietonsa kokemattomalle, usein mallioppimisen kautta. Toisen sukupolven kognitiivisesti ajatteleva ohjaaja toimii edelleen asiantuntijan roolissa, mutta tavoitteena on lisätä ohjattavan ymmärrystä asiasta keskustellen ja ohjattavan ajatteluprosesseja tukien. Kolmannen sukupolven ohjaus on konsultatiivista ja ohjaajan ja ohjattavan suhde konstruktivistinen. Ohjaaja ei neuvo, vaan aktivoi ohjattavaa löytämään omat ja hänelle sopivat ratkaisut. Neljännen sukupolven ohjaus on dialogista. Siinä ohjattava ja ohjaaja ovat yhdessä tutkijan positiossa ja etsivät vaihtoehtoja ohjattavan ollessa subjekti. Kaikki nämä vaiheet elävät edelleen ohjauksen käytännöissä, mutta suunta on yhä enenevässä määrin dialogiseen työskentelyyn ja kohtaamiseen. Tulevaisuuden työntekijöille keskustelu ja itsesääteily ovat luontaisia. Tiedosta ei ole puutetta, vaan ymmärtämisestä ja soveltamisesta. Tämä muokkaa myös ohjausta. Nämä vaiheet kuvaavat hyvin ohjaustyötä yleensä sekä sen historiallista kehitystä ja oppimis- ja ihmiskäsitysten muutosta. (Carroll 2014; Keski-Luopa 2018).

## 2.1.2 Ohjaukselliset menetelmät työelämässä – eroja ja yhtäläisyyksiä

Ohjauksella pyritään yleensä vahvistamaan oppimiseen ja muutokseen liittyviä prosesseja. Ohjausta käytetään professionaalisen kasvun ja kehittymisen näkökulmasta monella tasolla koulutuksesta, uraohjauksesta ja akateemisesta ohjauksesta työssä ja työtehtävien suorittamisessa tapahtuvaan oppimiseen sekä työn mentaaliseen ja yhteisölliseen kehittämiseen asti. Ohjauksen näkökulma onkin viime vuosina laajentunut ja sisältyy oppimisen ja neuvontatyön lisäksi myös keskusteluun työelämästä, työyhteisöstä, organisaatioiden kehittämiseen ja työhyvinvoinnista. Kupias (2016, 8) puhuu pysähtymispaikoista, tiloista ja hetkistä, joissa on mahdollisuus keskittyä oman työn tutkimiseen ohjatusti. Kaikki ohjaus ei kuitenkaan ole ammatillista tukea tai kehittämistä. Esimerkiksi didaktisessa opintojen ja opinnäytetöiden ohjauksessa sekä henkilöstön kehittämisessä on toiminnallisesti paljon yhteisiä piirteitä. Silti niitä on syytä tarkastella erillisinä ja keskittyä tässä tarkastelussa nimenomaan työelämän ohjaustoimintaan.

Kiinnostus työelämään ja sen kehittämiseen on tänä päivänä varsin voimakasta. Organisaatioiden sisäisten kehittämisprosessien lisäksi kaivataan usein myös ulkopuolista, objektiivista tukea. Työyhteisöt tarvitsevat apua sekä vuorovaikutuksen parantamiseen että ”käsittämättömän” avaamiseen sekä yksilö- että yhteisötasolla (Tökkäri 2012). Ammatillisen toimijuuden sekä työn ja työyhteisöjen kehittäminen on alue, jolla vaikuttaa olevan vetovoimaa. Uusia toimijoita ja uutta koulutusta – puhumattakaan uusista nimikkeistä, työkaluista ja suuntauksista – ilmestyy työelämään vauhdilla. Siitä johtuen ohjaukselli-

set menetelmät joutuvat usein suorastaan kilpailemaan asemastaan ja profiloimaan omaa erityistä painotustaan tai lähestymistapaansa. Oman menetelmän perusolemus ja ydin hämärtyy helposti ja aletaan omaksua piirteitä toiminnoista, jotka vaikuttavat saavan suurinta suosiota työelämän markkinoilla. Keskinen (2006) arvioikin, että ohjauksen haaste ei ole samansuuntaisten menetelmien kirjossa, vaan siinä, että rajattomalla kentällä laadunvarmistuksen pettäminen heikentää kaikkien toimintamahdollisuuksia.

Ammatillisen ohjauksen menetelmiä on viime vuosina kartoitettu monista eri näkökulmista (esimerkiksi Alila 2014, 36–0; Onnismaa 2007; Parppei 2008; Vehviläinen 2014b). Erilaisten hyvinvointiin sekä työssä ja työyhteisöissä oppimiseen tähtäävien ohjauksellisten ja vuorovaikutuksellisten interventioiden yhä lisääntyessä toimintojen kenttä vaikuttaa etenkin ulkopuolisen korviin varsin sekavalta. Yhtäältä samasta toiminnosta käytetään eri yhteyksissä tai ympäristöissä eri nimikettä, toisaalta saman nimikkeen alla menetelmää voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Menetelmät ovat sisällöltään hyvin samankaltaisia eivätkä välttämättä erotu ohjattavan asiakkaan näkökulmasta juuri lainkaan. Jossakin menetelmässä painottuu affektiivisuus, toisessa taas orientaatio on tavoitteessa. (Parppei mt.; Vehviläinen mt.) Asiakkaalle käsitteellisellä diskurssilla ei ole merkitystä, jos hän tulee autetuksi ja saavuttaa interventiolle asetetut tavoitteet.

Monet työelämän vakiintuneet tai yleistymässä olevat ohjaavat, kehittävät ja auttavat toiminnot liikkuvatkin toistensa rajapinnassa. Esimerkiksi työkykykoordinaattorien, työelämä- tai työvalmentajien työpaikoilla toteuttama ammatillinen kuntoutus pitää yleensä sisällään aikuisen yksilöllistä työ- ja toimintakyvyn uudelleenarviointia ja edistämistä. Siihen liittyy ammatillista pohdintaa ja tukea erityisissä siirtymätilanteissa ja muutostilanteissa. Työhyvinvointivalmentajat toimivat työhyvinvoinnin sisäisinä kehittäjinä omilla työpaikoillaan. Työpaikkaohjaus liitetään selkeästi ammatillisen ja oppisopimuskoulutuksen työssäoppimiseen ja siihen sisältyviin näyttöihin. Uraohjaus ja -valmennus on ensisijaisesti henkilökohtaista ammatinvalinnanohjausta, johon ei suoranaisesti liity työn kehittämisen tai ammatillisen vuorovaikutuksen näkökulmaa eikä työyhteisönäkökulmaa. Työyhteisösovittelu on työnantajaa velvoittava, mutta työntekijälle vapaaehtoinen menetelmä työtehtävissä syntyneen konflikti- tai häirintätilanteen ratkaisemiseksi. Siinä pyritään rakentamaan tilanne, jossa tekoja voidaan hyvittää ja suhteita ja ilmapiiriä korjata (Järvinen & Luhtaniemi 2013; Poikela 2010.) Työyhteisösovittelijana toimii ulkopuolinen ja puolueeton, koulutettu sovittelija. Aiemmin monet työnohjaajat ovat tehneet samankaltaista työtä ns. kriisityönä mutta ovat sittemmin hankkineet erityisen koulutuksen nimenomaan työyhteisösovitteluun. Yhteiskehittelyllä taas pyritään kaikkien toimijoiden, myös asiakkaiden, osallistamiseen ja organisaation toiminnallisiin muutoksiin (Engeström 2004.)

Menetelmiä tai paremminkin niistä käytettäviä termejä syntyy koko ajan lisää. Paunonen-Ilmonen (2001) on aikanaan liittänyt työnohjauksen kuvaukseensa myös työnopetuksen, perehdyttämisen, työpaikkakokoukset, kehityskeskustelut ja opiskelijaohjauksen ja koulutuksen ylipäänsä. Työkonferenssi on joidenkin työelämäutkijoiden käyttämä käsite. Se kuvaa työyhteisön kehittämisen välinettä, jossa työskentelyn muoto ja rakenne muis-

tuttaa työnohjausta mutta jota ohjaa esimies ilman ulkopuolista työnohjaajaa (Herranen ym. 2014; Juuti & Vuorela 2015, 120). Myös johtamisen ja ohjauksen välillä on yhtymäkoh-  
tia. Ohjauksellisiin menetelmiin siis sekä tietoisesti liitetään että tahattomasti sekoitetaan  
erilaisia toimintoja, työkaluja ja työtapoja. Aiheeseen liittyvässä keskustelussa on vastaani  
tullut monenlaisia käsitteitä, kuten filosofinen neuvonta, myötätuntovalmennus, työelä-  
män *personal training*, työpäivämuotoilu, työelämäohjaus, ryhmämuotoinen keskustelu,  
työhyvinvointikonsultointi tai työelämäneuvonta. Usein nämä viimeksi mainitut toimin-  
not eivät nimen lisäksi tuo mitään uutta työelämään tai henkilöstön kehittämiseen. Yleen-  
sä niillä tarkoitetaan ohjauksellista toimintaa, joka kyllä tähtää yleiseen elämisentaidon  
ja itsetuntemuksen lisäämiseen, ammatilliseen kasvuun, työhyvinvointiin ja organisaation  
kehittämiseen mutta jonka toimijoilta usein puuttuu asianmukainen koulutus tai riittävä  
teoreettinen näkemys.

Erittelen taulukossa 1 tiivistetysti ammatilliseen kehittymiseen ja kasvuun tähtääviä ja  
työelämän kontekstissa toteutettavia ohjauksellisia menetelmiä ja keskityn sitten seuraavis-  
sa luvuissa kuvaamaan lähemmin työnohjausta. Kokonaisuuteen kuuluvat coaching (jota  
joskus nimitetään ammatillisessa kielenkäytössä myös koutsaukseksi tai valmennukseksi),  
mentorointi, sparraus, konsultointi, prosessikonsultaatio, työnohjaus sekä viime aikoina  
myös fasilitointi ja uraohjaus. (Kupias 2016; Salomaa 2017; Salonen 2004, 14; Milne 2009;  
Noble ym. 2016, 18–29.) Ne ovat yhtäältä erillisiä, toisaalta rinnakkaisia. Edes toimijoille  
itselleen ei ole aina selvää, missä kulkee eri ohjauksellisten toimintojen välinen raja – tai  
ovatko vertailu, rajanveto ja eriyttäminen ylipäättään tarpeen.

Taulukko 1. Ohjauksen menetelmien erityispiirteitä

|   |  |
|---|--|
| <p><b>COACHING</b></p> <p>Taustalla urheiluvalmennus: kykyjen vahvistaminen ja suorituksen parantaminen.</p> <p>Liittyy usein kaupalliseen tai liikkeenjohdolliseen toimintaan sekä henkilöstöjohtamiseen.</p> <p>Selkeä, usein rajattu ja yksilöity tavoite.</p> <p>Intensiivistä, tutkivaa ja nopeatempoista.</p> <p>Muutokseen pyrkivää ja uusia näkökulmia etsivää, suoritusta korostavaa.</p> <p>Tavoitteena ohjattavan omien ratkaisuehdotuksien tuottaminen.</p> <p>Voi sisältää erilaista välityöskentelyä mobiiliin tai verkko-työskentelyn avulla.</p> <p>(Copeland 2005, 8; Luoma &amp; Salojärvi 2007; Onnismaa 2007; Säänti 2007, 138; Tsui 2005.)</p> | <p><b>TYÖNOHJAUS</b></p> <p>Fokuksessa työ ja työyhteisö.</p> <p>Pitkäkestoista, dialogista ja prosessinomaista auttamistyötä, kohteena yksilö, työryhmä tai työyhteisö.</p> <p>Käsiällä olevaan hetkeen ja tilanteeseen keskittyvä, ohjattavan/ohjattavien kysymyksistä lähtevä, ns. avoin prosessi.</p> <p>Yleensä kasvokkaiseen, ajallisesti rajattuun vuorovaikutustilanteeseen perustuvaa, myös emotionaalisella tasolla liikkuvaa.</p> <p>Muutokseen pyrkivää, oppimiseen tähtäävää työn kehittämistä, ammatillista kasvua ja identiteettiä tukevaa, mutta myös työn kuormituksen purkamista.</p> <p>Työyhteisön keskustelukulttuuria, vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa kehittävää.</p> <p>(Immaisi 2011; Kupias 2014; Punkanen 2009.)</p> |
| <p><b>MENTOROINTI</b></p> <p>Asiantuntijan ja kokemattoman toimijan (aktorin) kahdenkeskistä ammatillista, maksutonta vuorovaikutusta, oman osaamisen jakamista.</p> <p>Olennaista on auttaminen työtehtävissä ja verkostoitumisessa, mutta myös persoonan kehittämisessä.</p> <p>Lähellä perehdyttämistä.</p> <p>Kansainvälisesti lisääntynyt myös työyhteisöjen tasolla, erityisesti opetusallalla.</p> <p>Ei yleensä ole esimies-alaisuusuhde.</p> <p>Mentori voi tulla organisaation sisältä tai ulkopuolelta.</p> <p>(Copeland 2005; Gardemeister &amp; Wager 2004; Juusela, Lillia &amp; Rinne 2000; Mäkinen 2014.)</p>                                       | <p><b>PROSESSIKONSULTOINTI</b></p> <p>Asiakkaan ja konsultin yhteistyösuhteeseen ja auttamiseen perustuvaa tutkivaa prosessiohjausta, jossa usein liiketoiminnallinen ydin.</p> <p>Asiakkaana usein koko organisaatio, välineenä suunnitelmallinen interventio ja vuorovaikutussuhde.</p> <p>Tarkastelun kohteena johtamisjärjestelmä, työn ongelma- ja muutostilanteet, työprosessien ja koko organisaation tai keskustelukulttuurin kehittäminen.</p> <p>(Onnismaa 2007; 27; Puutio &amp; Kykyri 2015; Ranne 2014; Schein 1998; af Ursin 2007.)</p>  |
| <p><b>FASILITOINTI</b></p> <p>Vuorovaikutusta sekä osallisuutta edistävän tavoitteellisen, intensiivisen ja yhteistoiminnallisen ryhmätilanteen luomista ja koordinoimista.</p> <p>Käytetään usein yksittäisissä koulutus- tai työyhteisön kehittämistilanteissa.</p> <p>Edellyttää ohjaajalta vahvaa läsnäoloa, aktiivista vuorovaikutusta, intuitiivista työkalujen ja -menetelmien variaatiota sekä taitavaa ryhmän moninaisuuden hyödyntämistä.</p> <p>(Kantojärvi 2012; Kupias 2016.)</p>  | <p><b>KONSULTOINTI</b></p> <p>Konsultti toimii substanssiasiantuntijana.</p> <p>Ratkaisuja etsimällä ja usein valmiita toimintaehdotuksia antamalla pyritään tukemaan ohjattavaa esimerkiksi muutostilanteessa tai yksittäisessä asiakastapauksessa.</p> <p>Työskentelymenetelmät ja kokoonpanot voivat olla vaihtelevia.</p> <p>Fokus usein informaatiossa, jota voidaan kerätä kartoituksin ja tuottamalla raportteja.</p> <p>(Alhanen ym. 2011; Copeland 2005, 15–16; Ollila 2014; 191.)</p>  |
| <p><b>URAOHJAUS</b></p> <p>Käytetään joissakin yhteyksissä myös käsitettä uravalmennus.</p> <p>Yksittäisen henkilön työuran hallintaan, valintoihin, opintoihin ja ammatillisen itsetuntemuksen kehittymiseen tähtäävää työelämäpalvelua.</p> <p>Lisääntyvässä määrin ammatillista ja työyhteisöissä tapahtuvaa.</p> <p>(Froehlich ym. 2014; Toppinen-Tanner ym. 2016; Vehviläinen 2014b.)</p>  | <p><b>SPARRAUS</b></p> <p>Erityisesti johtajuuden kehittymiseen tähtäävää.</p> <p>Sparraaja ja sparrattava usein samalla ammatillisella alueella työskenteleviä.</p> <p>Asiantuntevaa vertaistukea, jossa ohjaaja on aktiivinen.</p> <p>(Keskinen 2006.)</p>   |

Mielikuvatasolla saattaa joskus nähdä arvottamista eri menetelmien välillä esimerkiksi suhteessa toimijan taustakoulutukseen tai toimintaympäristöön. Säntti (2007, 137) on arvioinut tutkiessaan henkilöstön kehittämiseen tähtäviä ohjauksellisia ja konsultatiivisia menetelmiä niiden vaikuttavuutta ja vaativuutta. Hän kuvaa niitä siten, että konsultointi ja mentorointi asettuvat asteikon ns. kevyempään päähän ja työnohjaus ja terapia vastakkaiseen positioon. Coachingin hän asemoi asteikon keskivälille. af Ursin (2007) rinnastaa tarkastellessaan liikkeenjohdon konsultointia työnohjauksen varauksetta muihin organisaation muutos- ja kehittämistyökaluihin ja erityisesti prosessikonsultointiin. Yleistä on, että yritysorganisaatioiden ja liike-elämän piirissä puhutaan coachingista, kun taas sosiaali- ja terveydenhuollon, opetus- ja kasvatustyön sekä kirkon piirissä hyvin samankaltaisesta toiminnasta käytetään käsitettä työnohjaus. Aiempaan kuvaukseen liittyen mielikuvat ”hoivasta ja kannattelusta” liittyvät vahvasti työnohjaukseen, kun coachingiin liitetään suorituspotentiaalin, trendikkyuden, kehityksen ja menestyksen attributteja. Kun coaching soveltuu erityisesti tavoitteellista työskentelyä edellyttävään työskentelyyn, työnohjaus toimii myös silloin, kun näitä voimavaroja joudutaan erityisesti etsimään. (Luoma & Salojärvi 2007, 28; Kupias ym. 2014, 246; Salomaa 2017.)

Yksi erottava tekijä on organisaation ulkopuolisuus: useimmat toimijat tulevat palkkitoimisesti organisaation ulkopuolelta. Mentorointi, joka on yleensä maksutonta ja siten poikkeaa muista, voi olla myös organisaation sisäistä toimintaa, vaikkakaan ei esimies-alais-suhde. Myös työnohjaaja voi toimia samassa (suuressa) organisaatiossa, mutta ei samassa yksikössä. Mentorointi, sparraus tai coaching ovat usein kahdenkeskistä ohjausta, kun prosessikonsultointi tai työnohjaus on yhä enenevässä määrin ryhmämuotoista ja kokonaisiin yhteisöihin kohdistuvaa. Ohjaajan roolissa erilainen asiantuntijuus on olennaista: mentori, sparraaja, konsultti ja coach ovat erityisesti asiaosaajia, kun työnohjaajan ja fasilitaattorin osaamista on esimerkiksi työkäyttäytyminen, ryhmäprosessi ja aikuisen oppiminen. Ehkä merkittävin ero on kesto. Sparraus ja fasilitointi, joita käytetään myös usein yleiskäsitteinä, sekä konsultointi voivat olla kertaluontoisia, kun muut menetelmät perustuvat eripituisiin prosesseihin. Työnohjaus on yleensä kaikkein pitkäkestoisin, pisimmillään jopa useamman vuoden mittainen. (Keskinen 2006; Parppei 2008; Punkanen 2009; Säntti 2007.)

Vaikka jotkut pyrkivät korostamaan menetelmien eroja, ammatillisessa keskustelussa ohjauksellisten menetelmien todetaan useimmiten olevan varsin lähellä toisiaan ja erojen näkyvän pääosin painotuksissa, toimintaympäristössä tai ammatillisessa traditiossa. Juuret ovat yhteiset, vaikka painopiste vaihtelee (Kupias 2017.) Yhteistä on myös ammatillisuus: niin konsultit, coachit kuin työnohjaajatkin perustavat asiantuntijuutensa selkeästi tietyn kriteerein toteutettuun koulutukseen ja osaamisen jatkuvaan kehittämiseen. Aiemmin mentorit ja fasilitaattorit toimivat pelkän kokemuksen perusteella, mutta nykyisin tehtäviin on saatavilla myös koulutusta. Tarkastelu menetelmästä käsin rajoittaa, kun taas toimijuudesta, tilanteesta tai teoriasta käsin se antaa enemmän mahdollisuuksia. (Keski-Luopa 2018; Kupias mt.; Vehviläinen 2014b.) Ohjauksellisten ja konsultatiivisten menetelmien

tarkastelu kokonaisuutena onkin erityisen merkityksellistä käytännön toiminnan ja sen kehittämisen kannalta. Monipuolisuus on rikkaus, jota voidaan rajojen sijasta hyödyntää myös laadun turvaajana. (Ahteenmäki-Pelkonen 2006; Alila 2014, 30; Kärkkäinen 2013; Parppe 2008.) Tässä tutkimuksessa terävöitän työnohjauksen kuvaa ja fokusoin sen profiiliin yhtenä osana ohjauksellisia, konsultatiivisia ja refleksiivisiä menetelmiä henkilöstön kehittämisessä.

## 2.2 Työnohjauksen tausta ja traditio

Työnohjausta tuskin pystyy kuvaamaan, saati määrittelemään luomatta ensin edes lyhyttä katsausta sen taustaan, lähtökohtiin ja ammatilliseen traditioon sekä Suomessa että kansainvälisesti. Työnohjauksen perusolemus oli tuttu jo antiikin aikoina (Milne 2009, 5–9), jolloin mestarit ohjasivat kisällejään ja viisaat filosofit, kuten Sokrates ja Gautama Buddha, kävivät ohjaavaa, reflektiivistä dialogiaan oppilaidensa kanssa. Ohjauksellinen ote on kuulunut eri kulttuureissa kautta aikojen varmaankin myös ainakin pappien, lääkäreiden ja tuomareiden rooliin. Edelleen puhutaan sokraattisuudesta: opettaja antaa harvoin suoranaisia ohjeita, vaan ohjaa oppilasta oivaltamaan itse. Työnohjauksessa tämä konsultatiivinen ote on korostunut hoitavan ja tukevan lähestymisen rinnalla viime vuosina entistä voimakkaammin ja laajemmin. Sillä on ollut merkittävä rooli työnohjauksen käytännön muotoutumisessa aina psykoanalyysin kehittelystä nykypäivän valmentavaan ja tutkivaan otteeseen sekä sen hyödyntämisessä organisaatioiden ja henkilöstöhallinnon kehittämis-työssä. (Carroll 2014; Salonen 2004; Todd & Storm 2014.)

### 2.2.1 Kansainvälinen näkökulma

Työnohjaus praktisena ja ammatillisena toimintana alkoi kehittyä Yhdysvalloissa toisen maailmansodan jälkeen käsi kädessä kliinisen psykologian opintojen kanssa ja niihin sisältyen. Työnohjaus oli aluksi yksilökohtainen psykologien ammatillisiin kysymyksiin keskittyvä, vahvasti psykoanalyttinen ja sittemmin myös sosiaalityöntekijöiden tueksi suunnattu terapeuttilinen prosessi (Milne 2009, 5–9; Tsui 2005, 7). Nykymuotoinekin työnohjaus on muotoutunut kahden voimavirran eli pitkälti psykoterapian, mutta myös mielenterveyshuollon ja sosiaalityön kehityksen vanavedessä (Davys & Beddoe 2010, 9–14; Karvinen-Niinikoski ym. mt., 33–39; Noble ym. 2016). Risteyskohta tuli eteen 1970-luvulla, jolloin työnohjaus alkoi eriytyä terapiasta omaksi, enemmän työhön fokuksivaksi ja oppimiseen liittyväksi toiminnakseen. Samalla työnohjauksesta alkoi tulla myös julkisen hallinnon toimijoiden työväline. Siitä lähtien voi sanoa kaikkien henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen liittyvien lähestymistapojen lisääntyneen merkittävästi. Psykoterapeuttinen painotus on edelleen olemassa, mutta esimerkiksi angloamerikkalaisessa toiminnassa korostetumpaa kuin suomalaisessa. (Carroll 2014; Kärkkäinen

2013; Todd & Storm 2014.) Burck ja Daniel (2010) kuvaavat kattavassa, kansainvälisessä, systeemistä työnohjausta käsittelevässä teoksessaan työnohjauksen kehitystä. Siihen ovat vaikuttaneet niin muutokset aikuiskasvatuksen näkökulmissa kuin ihmissuhdetyön paradigmatkin. Systeeminen ja dialoginen ajattelu korostuu ja pyrkii sivuuttamaan asiantuntijavaltaan ja hierarkkisuuteen perustuvat näkemykset myös työnohjauksessa. Työnohjauksessa painopiste ei ole enää pelkästään yksilöiden kanssa työskentelyssä, vaan toiminnan kohteena ovat entistä enemmän myös erilaiset ryhmät.

Työnohjausta käsittelevän kirjallisuuden ja tietoverkoista löytyvän tiedon perusteella kehitys on monissa maissa kulkenut samansuuntaisesti kuin Suomessa. Tällaisia maita ovat Saksa, Viro, Ruotsi, Australia ja Uusi-Seelanti. Fokus on siirtynyt ja siirtyy tapaus- tai yksilökohtaisesta asiakastyöskentelyn tarkastelusta ja yksittäisen työntekijän kuormituksen vähentämisestä yhä enenevässä määrin asiantuntijoiden, tiimien ja työyhteisöjen jatkuvaa uudistumista tukevaksi ja ennakkoivaksi, systeemejä tutkivaksi toiminnaksi. (Copeland 2005; Davys & Beddoe 2010; O'Donoghue & Tsui 2012; Turner ym. 2018.) Useimmissa edellä mainituista maista työnohjauksesta on tullut, ellei varsinainen professio, niin ainakin oma erillinen ammattinsa tai tapa ansaita elantonsa. Myös Saksassa ollaan Suomen tavoin työnohjaajien koulutuksessa edistyksellisiä, kun muualla siihen ei ole samalla tavalla panostettu. Saksassa ollaan myös aktiivisia ammatillisessa yhteydenpidossa muiden eurooppalaisten kollegojen kanssa. (Belardi 2002.) Virossa omaleimaista on, että sekä coachingin että työnohjauksen toimijat ovat yhdistyneet ammatillisesti samaan ammatilliseen yhdistykseen.

Eroavaisuusiakin on. Verrattuna esimerkiksi Britanniaan ja Yhdysvaltoihin erilaista on muun muassa se, että näissä maissa työnohjaus on kirjaimellisesti *supervision*: työnohjaus on usein sisällytetty esimiestyöhön, tai se on muuten organisaation sisäistä toimintaa. Davys ja Beddoe (2010, 17) jaottelevatkin työnohjauksen sisäiseen, ulkoiseen, vertais- ja alaisulottuvuuteen. Ohjauksen, valmennuksen ja työssä oppimisen uudistuvat käytännöt muokkaavat kuitenkin myös esimiestyötä entistä reflektiivisempään ja konsultatiivisempaan suuntaan, kuten esimerkiksi Hopkins ja Austin (2004) kuvaavat. Sisällöllisesti työnohjaus, siten kuin se Suomessa ymmärretään, ja esimiestyö lähestyvät toisiaan. *Supervision*-nimikkeellä annetaan myös yliopistotutkintoihin ja harjoitteluun liittyvää ohjausta. Kun on kyse organisaatioissa tapahtuvasta ohjaustoiminnasta, puhutaan usein mentoroinnista, vaikka käytännössä toiminta on rinnastettavissa työnohjaukseen. Lisäksi esimerkiksi Uudessa Seelannissa toteutetaan erikseen kulttuurista työnohjausta. (Alila 2014, 30; Davys & Beddoe mt.; Chiller & Crisp 2012; 11–14; Kemmis ym. 2014; Kärkkäinen 2013; Todd & Storm 2014; Tsui 2005, 1–16.)

## 2.2.2 Työnohjaus tulee Suomeen

Useimmissa työnohjausta käsittelevissä perusteoksissa ja väitöstutkimuksissa (esimerkiksi Ahteenmäki-Pelkonen 2006; Alila 2014; Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Kärkkäinen



2013; Paunonen-Ilmonen 2001; Ranne ym. 2014) suomalaisen työnohjauksen historiaa ja edistymistä on kuvattu varsin perusteellisesti. Suomessa merkittäviä työnohjauksen toimijoita ja työn organisoi- jia olivat aluksi evankelisluterilainen kirkko ja yksityiset ihmis- suhdetyön järjestöt. Kirkon perheneuvonta ja sairaalasielunhoito sekä terveydenhuolto ja sosiaalityö toimivat työnohjauksen käytännön kasvualustoina. Työnohjausta tehtiin pääasiallisesti kahden suuntauksen mukaisesti: psykoanalyttiseen terapiatyöskentelyyn ja casework-tyyppiseen työhön perustuen. (Keskinen 2014, 22–24; Tapiala 2014, 47–56.) Yhtenäiskoulu-uudistuksen ja sen mukanaan tuomien kehitystrendien myötä työnohjaus sai myös pedagogisen ulottuvuuden. Sitä alettiin soveltaa myös opettajien ammatillisiin tarpeisiin. (Järvinen ym. 1995; Keskinen 2014, 75.) Työnohjaus nähtiin kunkin alan oma- na toimintana siten, että esimerkiksi sosiaalityötä tekevien työnohjaajan edellytettiin tai ainakin toivottiin olevan sosiaalityöntekijä. Sama koski oppilaitoksia, kirkon työtä ja ter- veydenhuoltoa. Kärkkäinen (2013, 20) arvioi työn olleen aluksi tukea ja ohjausta työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi ja tarpeellisten toimenpiteiden suorittamiseksi. Työn- ohjaukseen ei kuitenkaan suoraan sisällytetty angloamerikkalaista mallia hallinnollisesta esimiesvallasta eikä suorituksen arvioinnista.

Terapeuttisesta ja tapauskeskeisestä painotuksesta oli myös erimielisyyttä ja ammatilli- sia konfliktejakin, muistelee Keski-Luopa (2018) työnohjauksen kokonaisuutta hahmotel- lessaan. Vaikka Suomessakin työnohjaus alkoi asiakastapauksiin keskittyvänä, korostettiin jo toiminnan alkumetreillä kuitenkin sekä tutkivaa, reflektiivistä että kokonaisvaltaista otetta. Sen avulla ammattiauttajat saattoivat löytää työhönsä lisää ymmärrystä ja keinoja ja ammatti-identiteetilleen vahvistusta. (Koivu 2013, 23–25; Ranne ym. 2014.) Varsin var- haisessa vaiheessa työnohjaus alkoi muotoutua yksilökohtaisen työskentelyn lisäksi myös työyhteisöjen kehittämisen sekä laadunhallinnan välineeksi ja sittemmin asiantuntijuuden kehittämiseksi. Suomessa alettiinkin varsin pian, jo 1960-luvulla, rakentaa työnohjauk- sen itsenäistä professiota ja kouluttaa työnohjaajia toimimaan nimenomaan ulkopuolisina asiantuntijoina ja kehittäjinä. Sekä systemaattisen koulutuksen järjestämisessä että työn- ohjauksen ulkoistamisessa suomalainen työnohjaus on kulkenut omaa tietään. Monessa maassa organisaation sisäinen työnohjaus on jopa ulkoista työnohjausta tavanomaisempaa. (Kärkkäinen 2013; Milne 2009; Todd & Storm 2014.)

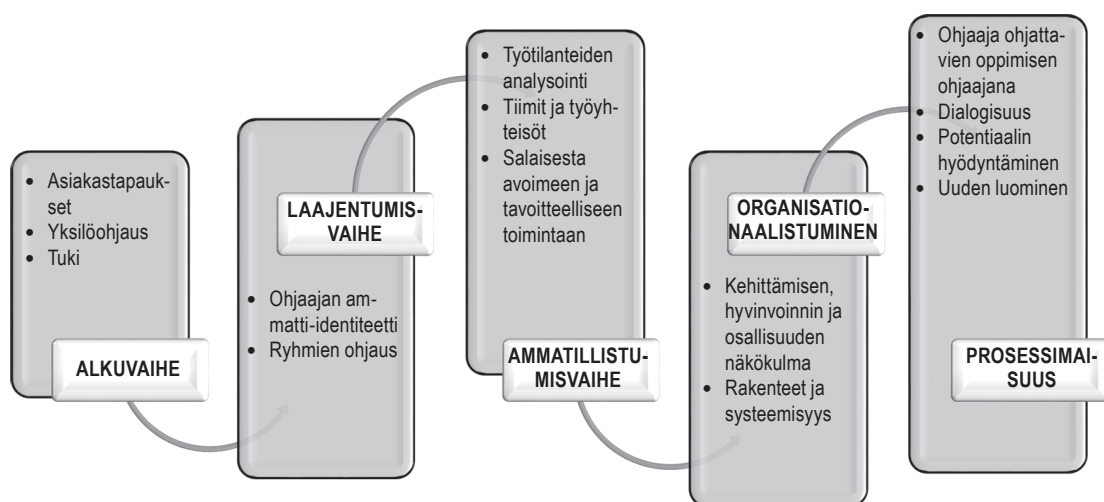
Työnohjaajien koulutus ei kuitenkaan ole ollut Suomessakaan yhtenäistä, vaan viite- kehykset vaihtelivat kokeneiden ja työnohjaukseen perehtyneiden psykologien, teologien, sosiaalityöntekijöiden ja opettajien oman suuntautuneisuuden mukaan. Aluksi koulutuk- sissa painottui psykodynaaminen, jopa psykoanalyttinen näkemys laajentuen sitten myös systeemisen ja kokemuksellisen oppimisen ulottuvuuksilla. Viime vuosina ratkaisukeskei- syys, dialogisuus ja toiminnallisuus ovat saaneet jalansijaa. Edelleen koulutus on epäyhte- näistä ja monien erilaisten ja eritasoisten toimijoiden käsissä. Työnohjaajakoulutusta järjes- tävät tällä hetkellä useimmat tiede- ja ammattikorkeakoulut, toisen asteen oppilaitokset, erilaiset yksityiset koulutusinstituutit sekä yksittäiset toimijat. (Karvinen-Niirikoski ym. 2007, 39–44; Paunonen-Ilmonen 2001, 23–28; Ranne 2014.)



1980-luvulla työnohjaajan profession kehittymistä tukivat esimerkiksi alan ministeriön antamien koulutussuositusten lisäksi muun muassa ammattieettiset säädökset ja pikkuhiljaa lisääntyvä kirjallisuus ja tutkimus. Vuonna 1983 perustettiin Suomen työnohjaajat ry, ammatillinen yhdistys, jonka tavoitteena on esimerkiksi koulutuskriteerien, täydennyskoulutuksen ja eettisen säädösten avulla ohjata työnohjauksen laatua ja kehitystä. Se on myös pyrkinyt auktorisoimaan työnohjaajan ammattinimikkeen, toistaiseksi tuloksetta. Yhdistyksellä on ollut merkittävä rooli työnohjaajakoulutuksen sisältöä, kestoa ja rakennetta määrittelevien suositusten laatijana. Se pitää jäsenyytensä ehtona em. kriteerein suoritettua koulutusta. Kuitenkin esimerkiksi työnohjaajakoulutukseen hyväksyttävien osallistujien pohjakoulutuksen määrä ja laatu vaihtelee. Toinen työnohjaajia kokoava yhdistys on vuonna 2004 perustettu Johdon työnohjaajat ja mentorit. Se painottuu esimies- ja johtotehtävissä olevien ohjaukseen sekä yritys- että julkisella sektorilla ja järjestää myös koulutusta. (Kärkkäinen 2013, 20; Ranne 2014.)

Vasta 1990-luvulla työnohjaus alkoi olla ammatillista toimintaa. Työnohjaajilta alettiin vaatia työnohjaajakoulutus ja työnohjauksen kuvaukseen alettiin liittää lisäys ”koulutetun ohjaajan tuella” (Kärkkäinen 2013, 20.) Työnohjaajat alkoivat liikkua ammatillisesti laajemmalla alueella. Toisin sanoen koulutuksen saanut työnohjaaja saattoi toimia minkä tahansa ammattikunnan työnohjaajana omasta koulutustaustastaan riippumatta. Pääosin työnohjausta tehtiin vielä muun työn ohessa; itsenäisiä ja yksityisiä toimijoita oli tuollain vain kourallinen. Kaksikymmentä vuotta myöhemmin päätoimisia työnohjaajia oli Suomessa sadoittain osan toimiessa yksinyrittäjinä, osan isoissa konsulttiorganisaatioissa. Samalla työnohjauksen toimintaympäristö on laajentunut. Tänä päivänä sitä hyödynnetään hyvin monilla julkisen sektorin, järjestötoiminnan ja yritystoiminnan aloilla. Se on lakisäateistä mielenterveystyössä (Kärkkäinen 2013, 15). Myös työnohjaajien ammatillisen taustan variaatiot ovat lisääntyneet. Aiemmin pohjakoulutukseltaan enimmäkseen teologeja, psykologeja, opettajia, sosiaalityöntekijöitä tai terveydenhoitajia olleiden työnohjaajien rinnalle on koulutautunut suuri joukko esimerkiksi esittäviä taiteilijoita, liikunnan toimijoita, juristeja, toimittajia, kauppatieteilijöitä, yrittäjiä ja diplomi-insinöörejä.

Kuviossa 4 olen tiivistänyt työnohjauksen historiaa 1970-luvulta nykypäivään. Eri vaiheet ovat muovanneet ja muovaavat työnohjausta, osittain päällekkäisinä. Uudistumisesta huolimatta työnohjauksen kentässä on kuitenkin edelleen vahva terapeuttilinen ja yksilökeskeinen ote, emotionaalisuuden korostus ja ongelmakeskeisyys. Siksi se saa toimintamuotona ja työkaluna osakseen kritiikkiä ja väheksyntää ja jää helposti esimerkiksi coachingin varjoon liike-elämässä tai henkilöstöhallinnossa ja mentoroinnin varjoon oppilaitosympäristössä. (Keski-Luopa 2018; Salonen 2004.) Verrattuna kansainväliseen ohjaus- ja neuvontatoimintaan tämän päivän suomalainen työnohjaus muistuttaa ehkä eniten prosessikonsultointia. (Carroll 2014; Salonen mt.; Schein 1998; Todd & Storm 2014.)



Kuvio 4. Suomalaisen työnohjauksen kehittymisen vaiheet historiakatsauksia mukaillen (Keskinen 2014, 22–23; Salonen 2004; Tapiala 2014)

## 2.3 Työnohjauksen kokonaisuus ja käsitteen tarkentaminen

Ohjauksen kentän jäsentelyn lisäksi toinen mahdollisuus profiloida työnohjausta on pyrkiä vielä yksityiskohtaisemmin määrittelemään, mitä se on ja mihin se perustuu. Historiallisilla lähtökohdilla on ollut merkitystä myös siihen, millaiseksi työnohjaus ja sen paradigma ovat nimenomaan Suomessa kehittyneet. Se ei ole jäänyt pelkästään terapeuttisesti orientoituneeksi toiminnaksi, vaan oppimisen ja kehittämisen painotus on auttamistyön rinnalla vahva. Toisaalta historialliset, kaksijakoiset juuret ovat ehkä osaltaan vaikuttaneet siihen, että vaikka itse työnohjauksen käyttöteoria on vakiintunut ja vahvistunut, sen julkiteoreettinen tarkastelu ja käsitteen määrittely on ollut hapuilevaa. Täysin yhtenäistä tai selkeää linjaa ei ole löytynyt, eikä aina ole haluttukaan löytää. Työnohjaukselle ominaista ovat ohjaajan koulutus, prosessin pitkäkestoisuus ja reflektiivisyys ja eettiset periaatteet. (Alila 2014; Hodge 2014; Kupias 2016.) Myös aikuisen oppimisen näkökulma on yhdistävä ja työnohjauksen syvärakennetta määrittävä tekijä (Hodge 2014; Keski-Luopa 2018; Todd & Storm 2014; 401–402). Työnohjauksen funktio on ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutuksessa, ohjattavien työn sisällön kehittämisessä, identiteetin kannattelussa ja luovuuden vapauttamisessa, tiivistää Keski-Luopa (mt.).

### 2.3.1 Määrittelemisen vaikeus

Huolimatta kehityksestä ja tutkimuksesta työnohjauksen käsite ei suinkaan ole selkeä, ei sen enempää Suomessa kuin kansainvälisestikään. Se ei ole sitä työelämän kehittäjille –

eikä aina työnohjaajille itselleenkään. Suomessa määrittelyyn liittyy myös historiallinen lähtökohta ja edellä kuvattu kahden voimakkaan suuntauksen, psykoanalyysin ja tapaus-työskentelyn, dikotominen vaikutus, ehkä jopa kamppailu. Vaikuttaa siltä, että työnohjauksella ei välttämättä ole mitään yhteistä teoriaa, tai ainakin se vasta etsii teoreettista perustaansa ja yhteyttä tieteeseen. (Copeland 2005; Keski-Luopa 2018; Kärkkäinen 2013, 30–31; Milne 2009; Noble ym. 2016; Todd & Storm 2014.) Keski-Luopa (2018) lisää vielä, että työnohjaus ei ole edes määriteltävissä rationaalisesti, koska työskentely tapahtuu mielen sisältöjen kanssa. Toisaalta väitetään, että työnohjauksen sisällön määrittely on yhtä vaihtelevaa, monimuotoista ja kompleksista kuin sen taustalla vaikuttavat teorialinkin. Kupias (2016, 115) toteaa kahden eri työnohjaajan voivan olla varsin eri mieltä hyvän työnohjauksen olemuksesta ja toteuttamisesta. Saman ovat todenneet myös monet työnohjausta tutkineet, kuten Koivu (2013, 15–16) ja Kärkkäinen (2013, 18). Työnohjauksen arvioidaankin olevan monitieteinen ja monimuotoinen kooste tai kokonaisuus, joka on noussut käytännöstä ja saanut vaikutteita laajasti ajatellen hoitotieteestä sosiaalipsykologiaan ja erilaisiin persoonallisuus-, vuorovaikutus- ja organisaatioteorioihin, kasvatusfilosofiasta eri oppimiskäsityksiin ja narratiivisuuteen. Ahteenmäki-Pelkonen (2006, 26) on kuvannut määrittely-yrityksiä osuvasti:

Työnohjaus-käsitteen määrittelyssä noudatetaan alan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa lähes samankaltaista kaavaa: 1) ensin todetaan työnohjauskäsitteen määrittelyn vaikeus, 2) sitten esitellään muutamia ammattialakohtaisia tai ammattienvälisiä määritelmiä, 3) yritetään tutkia niitä vertaillen tai metatasolta ja 4) lopuksi päädytään joko yhteen aiemmin esiintyneeseen määritelmään tai tehdään esitetyistä määritelmistä jonkinlainen kontekstiin sopiva kooste.

Määrittelyn haasteellisuutta lisää se, että työnohjaus on esimerkiksi psykoterapian ja coachingin tavoin samanaikaisesti sekä väline että menetelmä, mutta toteuttamisen näkökulmasta myös palvelu ja ammatti. Maj-Lis Kärkkäinen (2013, 20–24) tekee tarkastelussaan mielenkiintoisen valinnan: hän tarkastelee erikseen työnohjausta ja työnohjaajaa määrittäviä teorioita ja viitekehyksiä. Niiden välillä voi nähdä eroavaisuuksia tai ainakin erilaisia painopisteitä. Paunonen-Ilmosen mukaan (2001, 31) työnohjausta jäsentävät teorialat eroavat toisistaan lähinnä tavoitteeltaan. Painotusten variaatiot liikkuvat yksilön syvemmän itsetuntemuksen ja selkeisiin ratkaisuihin pyrkimisen välillä. Eri teoriaperinteiden asema perustuukin siihen, että työnohjauksessa työstettävät kysymykset liittyvät usein muuttumiseen, muutokseen, oppimiseen, kasvamiseen, kehittymiseen, edistymiseen ja sosiaaliseen kontekstiin. On sitten kyse yksilöstä, työryhmästä, esimiehestä tai koko organisaatiosta, työnohjauksessa pyritään rakentamaan yhdessä uutta ja hyödyllistä. (Alila 2014; Heroja ym. 2014, 343; Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 45–76; Ojanen 2006, 71–85; Wallin 2014a, 16.) Kuten todettua, Vehviläinen (2014b) on pyrkinyt luomaan ohjauksen kokonaisuudesta kattoteoriaa myös työnohjaukselle nähdessään työnohjauksen oppimisen tilana. Tavoitteena on toimijuus: osallistuva, dialoginen, aktiivinen ja tutkiva ote työhön

sekä kyky kehittyvään orientaatioon ja vaihtoehtojen näkemiseen (Engeström 2004; Tikkanen ym. 2013).

Ahteenmäki-Pelkonen (2006, 50–51) muistuttaa myös diskurssin muutoksesta: keskustelu työnohjauksen taustateorioista on viime vuosina muuttunut puheeksi ohjaus- ja työnohjausteorioista aiemman käyttäytymis- ja sosiaalitieteellisen viitekehyksen sijasta. Karvinen-Niinikosken ym. mukaan (2007) työnohjauksen selkeän ja yhtenäisen teorian puutetta ovatkin Suomessa paikanneet erilaiset ihmisen kasvua ja organisaatiokäsitystä jäsentävät kokemukselliset ja konstruktivistiset viitekehykset. Ne ovat yhdistyneet humanistiseen, hermeneuttiseen ja holistiseen ihmiskäsitykseen ja ymmärrykseen todellisuudesta. (Kankaanranta 2008, 13–26; Keski-Luopa 2011, 24–31; Salonen 2004; Vehviläinen 2014b, 50–51.) Silti myös psykodynaaminen teoria tiedostamattomista motiiveista, varhaisista kokemuksista ja intersubjektiivisuudesta on edelleen vahvasti mukana työnohjauksen diskurssissa (Keski-Luopa 2018; Ojanen mt.; Todd & Storm 2014). On vaikea sanoa, tuottavatko nämä yhteisen teoreettisen viitekehyksen löytämispyrkimykset koherenssia vai sirpaloivatko ne työnohjausta entisestään (Keski-Luopa mt.).

Työnohjausta kehystäviä viitekehyksiä voisi eritellä esimerkiksi neljällä dimensiolla: pinnan alla vaikuttava, näkyväksi tehty, tietoisuutta lisäävä ja toimintaa muuttava (Kärkkäinen & Kupias 2014). Nämä painotukset ohjaavat työnohjaajaa enemmän tai vähemmän tietoisesti ja tilannekohtaisesti. Jossakin viitekehityksessä tai lähestymistavassa korostetaan työn kehittymistä, toisessa persoonallista kasvua ja oppimista. Psykodynaamista lähestymistä, jossa pääpaino on työhön liittyvien tunteiden ja tiedostamattomien vaikutteiden käsittelyssä, pidetään työnohjauksen alkuperäisenä ja ns. klassisena, mutta edelleen paljon käytössä olevana näkökulmana. Monet uudemmat työnohjaajat sen sijaan työskentelevät enemmän systeemisten, ratkaisukeskeisten ja dialogisten viitekehysten pohjalta. (Keski-Luopa 2011; Kupias 2016, 112–119; Kärkkäinen 2012, 14–30.) Viime aikoina erilaiset kokemukselliset, keholliset, draamalliset, luovan ilmaisun ja mielenhallinnan muodot ovat vahvistaneet rooliaan työnohjauksessa siinä määrin, että niitä voidaan pitää jopa yhtenä työnohjausta suuntaavana dimensiona. Myös työnohjauksen hyödyntäminen oppimisen ja kehittämisen välineenä on nopeatempoisessa työelämässä lisääntynyt. Siksi myös pedagogisen näkemyksen voi lisätä työnohjauksen viitekehysten joukkoon. (Milne 2009; Hawkins & Shohet 2009; Vehviläinen 2014b.)

Tsui (2005, 11–14) jäsentää työnohjauksen käsitettä kolmesta eri näkökulmasta: normatiivisesta, empiirisestä ja pragmaattisesta. Näkökulmasta riippuu, miten työnohjausta määritellään. Normatiivinen näkökulma korostaa työnohjauksen tavoitetta ja sitä, mihin sillä halutaan vaikuttaa. Empiirinen näkökulma painottaa sitä, mitä työnohjausistunnon tai -prosessin aikana siihen osallistuville todellisuudessa tapahtuu ja mitä he kokevat. Pragmaattisesta näkökulmasta lähtevä määrittely rakentuu sen pohjalta, miten työnohjaus asettuu työelämän ja työyhteisön toiminnan kenttään ja arkeen. Työnohjauksen kuvaus riippuu myös siitä, tarkastellaanko sitä yksilöohjauksen vai esimerkiksi työyhteisön työnohjauksen näkökulmasta. Yksilötyönohjauksessa työpersoona voi olla keskiössä; reflekti-

visyys, suhde työhön, ammatillinen identiteetti ja kasvu korostuvat. Määrittelyyn vaikuttaa työnohjauksen toimintaympäristökin. Esimerkiksi mielenterveystyön työnohjauksessa saatetaan painottaa työstä nousevia tunteita. Työyhteisön työnohjauksessa taas etsitään uusia näkökulmia henkilöstön yhteistoimintaan, keskustelukulttuuriin ja työn organisointiin. Siinä jakaminen, työn organisointi, ammatillinen vuorovaikutus, ryhmän dynamiikka ja oppiminen ovat keskeisessä roolissa. Johdon työnohjauksessa fokus on johtamiseen ja johtajuuteen liittyvissä kysymyksissä. (Kallasvuo ym. 2012; Punkanen 2009.)

Käsitteen määrittelyt tai niiden yritykset ovat myös kulttuuri- tai koulukuntasidonnaisia ja vaihtelevat kansainvälisesti. Tähän viittaavat myös Beddoe ym. (2016) työnohjauksen kansainvälistä tutkimuskenttää tarkastellessaan. Käsitteitä ei voi välttämättä kääntää omalle kielelle suoraan ilman kontekstia. Siksi alan tutkimustuloksiakin on arvioitava tämä huomioon ottaen. Painotukset ovat erilaisia myös eri ammattialojen sisällä. Anglo-amerikkalaisessa toimintaympäristössä (Australia, Kanada, Uusi-Seelanti, Yhdistynyt kuningaskunta, Yhdysvallat) käsitteellä *supervision* on vähintäänkin kolme merkitystä. Se voi olla manageriaalista, työnjohdollista ja esimiestyötä, opiskelun ohjausta erityisesti psykologian ja lääketieteen opinnoissa sekä terapiaan liittyvää asiakastyön tai työn erityiskysymysten konsultointia. Erityisesti Yhdysvalloissa hallinnollinen aspekti on yleinen (Hopkins & Austin 2004). Lisäksi esimerkiksi brittiläisissä organisaatioissa työnohjauksen luonteen kannalta on olennaista, onko se sisäistä (enemmän työnjohdollista) vai ulkoista (ulkopuoliselta toimijalta hankittua). (Noble ym. 2016; Todd & Storm 2014.)

Kun suomalaisessa ammattikielessä ja -käytännössä puhutaan työnohjauksesta ammatilliseen kehittymiseen tähtäävänä ohjauksellisena toimintana, käytetään englanninkielisissä toimintaympäristöissä pääasiassa nimityksiä *clinical supervision*, *professional supervision*, *counseling supervision*, *executive supervision* tai jopa *coaching supervision*, mutta joskus myös pelkästään yleisnimeä *counseling*. (Copeland 2005; Murdoch & Arnolds 2013.) Joskus näkee käytettävän myös käsitettä *mentoring* samassa tarkoituksessa. Näissäkin on vielä maakohtaisia eroja. *Coaching* on myös yleisnimeke, joka monen maan henkilöstön kehittämisen käytännöissä on hyvin lähellä suomalaista työnohjausta. (Alila 2014, 30.) Suomalaiset eivät ole yksin käsitteidensä viidakon tai sisällöllisen pohdintansa kanssa. Tällainen käsitteiden kääntäminen omaan kieleen ja käytäntöön sopivaksi ei ole helppoa kenellekään: saksalaiset ja saksankieliset sekä virolaiset ovat tyytyneet vierassanoihin *das Supervision* ja *supervisiooni*, joskin myös muita termejä on käytössä. Ruotsalaiset ovat valinneet käsitteen *arbetshandledning* tai pelkkä *handledning*. Joka tapauksessa edellä mainittujen käsitteiden avulla halutaan erottautua nimenomaan hallinnollisesta ja kontrolloivasta esimiestyöstä ja samalla korostaa toiminnan kliinisen asiakastyön sekä organisatorista että ammatillista viitekehystä, mutta myös ohjaajan harjaantuneisuutta ja asiantuntemusta. (Ahteenmäki-Pelkonen 2006, 32–33; Belardi 2002.)

Työnohjauksen kansainvälisesti yhteinen piirre näyttää olevan tietty marginaalisuus, käsitteiden moninaisuus ja tietynlainen kilpailu työyhteisöjen ja henkilöstön ammatillisen kehittämisen markkinoista. Käytäntö on kaikkialla kirjavaa, monimuotoista ja dynaamis-

ta, vaikka menetelmät muistuttavat toisiaan sekä tavoitteiltaan että toteutustavoiltaan. Kehityskin on samansuuntaista. Sen myötä työnohjaus on alettu nähdä toimintana, jossa kokenut ja ammattitaitoinen ohjaaja fasilitoi säännöllisesti työntekijöiden ammatillista ja eettistä kasvua ja osaamista (Copeland 2005, 19). Työnohjaus onkin monissa maissa alkanut vasta kuluvalle vuosituhannelle siirtyä terapia-, mielenterveys- ja sosiaalityöstä esimerkiksi opetusalan työhön ja ylipäätään työntekijöitä tukevasta asiakastapaustyöskentelystä organisatoriseen ja oppimista tukevaan työskentelyyn ja henkilöstöjohtoon toimintaan. (Cole 2001; Davys & Beddoe 2010, 17–20; Kärkkäinen 2013; O'Donoghue & Tsui 2012; Ollila 2014; Milne 2009, 9–17; Tsui 2005, 9.) Kuriositeettina voisi mainita, että Suomessa on haluttu joissakin yhteyksissä käyttää työnohjauksesta englanninkielistä käsitettä *work counseling* tai *workplace counseling*. Sisällöltään ne ovat kuitenkin lähempänä ehkä suomalaista työterveyspsykologin toimintaa kuin työnohjausta. *Counseling* viittaa käytännössä muutenkin terapeutiseen neuvontatyöhön ja istuu siksi huonosti suomalaisen työnohjauksen vastineeksi.

Työnohjauksen ydintä voisi kuvata sekä kotimaisten työnohjauksen käsitettä avanneiden tutkijoiden ja toimijoiden että kansainvälisten asiantuntijoiden määrittelyjen perusteella. Sellaisia ovat tehneet Copeland (2005), Milne (2009), Punkanen (2009), Davys ja Beddoe (2010), Keski-Luopa (2011), Koski (2012) sekä Kärkkäinen (2013), muutamia mainitakseni. Työnohjauksessa tutkitaan tilanteesta ja tavoitteista riippuen yksilön tai yhteisön ammatillista ja persoonallista suhdetta työhön ja sen prosesseihin, johtajuutta tai työyhteisön tilaa ja ammatillista vuorovaikutusta. Työyhteisössä ohjauksen avulla luodaan yhteistä todellisuutta. Siinä korostuvat kokemusten näkyväksi tekeminen, kyseenalaistaminen ja laadunvarmistus, mutta myös ohjattavien potentiaalin ja voimavarojen löytäminen sekä vahvistaminen. Työnohjauksessa tähdätään toimijuuden kokonaisvaltaiseen tukemiseen ja työssä tarvittavien yksilöllisten ja yhteisöllisten valmiuksien tavoitteelliseen lisäämiseen. Se tarkoittaa fokuoimista osallisuuteen, ammatilliseen kasvuun, hyvinvointiin ja laatuun. (Carroll 2014, 1–4; Hawkins & Shohet 2009, 57–60.) Siksi työnohjausta pidetäänkin vuorovaikutussuhteeseen perustuvana reflektiivisenä oppimisprosessina, jossa olennaista on työ ja sen arviointi.

Yksittäisiä työnohjauksen määritelmiä on lukuisia. Milne (2009, 9–10) toteaaakin, että kompleksisen intervention määrittelyn yhtenäisyys ei ole helppoa. Nostan esiin muutamia, toisistaan kiinnostavalla tavalla poikkeavia työnohjauksen kuvauksia. Olen koonnut ne julkaisujärjestyksessä taulukkoon 2. Osa niistä edustaa vanhempaa ammatillista ja yksilökohtaista traditiota. Ne kuitenkin ohjaavat työnohjauksen käytäntöä edelleen, kuten Ahteenmäki-Pelkonenkin (2006, 26) toteaa. Osa taas korostaa uudempaa, yhteisöllisempää näkemystä. Alilan (2014) kiteytys on yhdistelmä määrittelyistä, jotka hän on kerännyt varsin laajasti työnohjauksen saralla perinteisesti merkittävien suomalaisten kouluttajien ja tutkijoiden näkemyksistä.

Taulukko 2. Työnohjauksen erilaisia määritelmiä ja kuvauksia

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Ming-sum Tsui</b> (2005, 11)                              | Sosiaalityön professori, kirjoittanut runsaasti työnohjauksesta.                                      | Näkee työnohjauksen koko persoonan dynaamisena, rationaalisena, affektiivisena ja vuorovaikutteisena prosessina.  |
| <b>Leila Keski-Luopa</b> (2011, 34–44)                       | Psykoterapeutti, työnohjaajien kouluttaja, tutkinut erityisesti työnohjauksen teoriaa ja professiota. | Jäsentää työnohjauksen ammatilliseksi koulutukseksi, hoitavaksi prosessiksi, hallinnolliseksi välineeksi ja laadunvarmistamisen menetelmäksi.   |
| <b>Anna-Maija Immaisi</b> (2011)                             | Organisaatioiden kehittäjä, kehittänyt työnohjaajien koulutusta.                                      | Kuuaa työnohjausta työyhteisössä tapahtuvaksi, oppimista edistäväksi ja organisaation toimintaa kehittäväksi työmenetelmäksi.   |
| <b>Synnöve Karvinen-Niinikoski</b> (2011, 16)                | Sosiaalityön professori, kehittänyt työnohjausta ja sen koulutusta.                                   | Pitää työnohjausta toimintana, jossa käydään vuoropuhelua organisaation sisällä, luodaan yhdessä tavoitteita ja vahvistetaan osallisuutta.  |
| <b>Seija Ollila</b> (2014, 189)                              | Sosiaali- ja terveystieteiden lehtori, johdon työnohjaaja.  | Luonnehtii työnohjausta reflektiiviseksi prosessiksi, joka mahdollistaa henkilökohtaisen oppimisen kokonaisvaltaisena näkemyksenä.  |
| <b>Päivi Vuokila-Oikkonen</b> (2014)                         | Tutkijayliopettaja ammattikorkeakoulussa, työnohjaaja.  | Näkee työnohjauksen dialogisena ja emergenttinä tutkimusmatkana, prosessina, joka tuo mukanaan yllätyksiä.  |
| <b>Sanna Alila</b> (2014, 35)                                | Erityisopetuksen ohjaava opettaja, tutkinut työnohjausta oppilaitosyhteisössä.                        | Kiteyttää, että työnohjauksessa olennaista on kokonaisvaltainen prosessi ja vuorovaikutussuhde, jonka varassa työntekijä voi omaa työtään tutkimalla kehittää luovasti ammatillista osaamistaan ja työnsä laatua. |
| <b>Carolyn Noble, Mel Gray &amp; Lou Johnston</b> (2016, 19) | Sosiaalityön professoreita ja opettajia, työnohjauksen tutkijoita ja kehittäjiä                       | Kuvaavat työnohjausta ammatilliseksi kehittymisen muodoksi, vastuullisuuden välineeksi, oppimisen työkaluksi sekä jatkuvan reflektion ja palautteen prosessiksi.  |

Jos työnohjauksen teoria ei olekaan kristallinkirkas, vastapainoksi siihen liittyy runsaasti mielikuvia. Niitä on liitetty siihen eri aikakausina, ja ne vaikuttavat edelleen sekä käsitteellisessä diskurssissa että käytännössä. Osittain ne ovat virheellisiä tai vähintäänkin puutteellisia tai ajastaan jäljessä. Silti niitä ei kannata väheksyä, vaan hyödyntää ja pyrkiä korjaamaan. Yleisimmät väärinymmärrykset liittyvät siihen, että työnohjaus koetaan jonkinlaisena työpaikkaterapiana, koulutuksena tai uravalmennuksena. Samoin näkee ja kuulee ajateltavan työnohjauksen olevan jonkinlaista opastusta, työpaikkaohjausta, työnohjoa tai perehdytystä, ohjausta kirjaimellisesti ja kädestä pitäen. Kiinnostava, vaikkakin triviaali löydös tuli vastaan eräässä ammatillisesti käytetyssä käännossovelluksessa, jossa



työnohjaus oli käännetty englanniksi käsitteenä *job control*. Alusta alkaen työnohjaukseen on yhdistetty hoiva- ja ihmissuhdealat. Siihen liittyy ajatus emotionaalisesta purkupaikasta, jossa työntekijä saa tyhjentää tunnekuormansa, valituksensa ja uupumuksensa. Käsitykset kriisissä olemisesta, epätoivosta, suorituskyvyn puutteesta, umpikujasta, huonoudesta, heikkoudesta, hankaluuksien aiheuttamisesta, jopa hoidon tarpeesta olemisesta ovat värittäneet ja usein vääristäneetkin ymmärrystä työnohjauksesta. Tähän viittaavat ne pelon, vastarinnan ja leimautumisen käsitykset, joita työnohjauksen hyödyntämiseen usein ja monilla aloilla yhdistetään.

Työnohjausta on usein pidetty myös vain ongelmiin keskittyvänä ja niitä lineaarisesti ratkovana ja säilyttävänä menetelmänä. Tyypillistä on myös nähdä työnohjaus ”perinteisenä” vain yksilön hyvinvointiin ja voimautumiseen keskittyvänä, ilman vaikutusta organisaatioiden ja työyhteisöjen toimintaan ja kehittymiseen. (Eteläpelto ym. 2014, 21; Luoma & Salojärvi 2007, 32; Noble ym. 2016, 11–17; Ranne ym. 2014; Vehviläinen 2014a). Virheellisistä mielikuvista ja mystifioinnista voi päästä vain selkeämmän prosessikuvaan ja sisällöllisen erittelyn avulla, ehdottaa Keski-Luopa (2018). Keskinen (2014, 24) kuvaa näitä rajanvetoja muistelllessaan, miten työnohjauksen alkuvuosina kiisteltiin juuri työnohjauksen ja terapian eroista ja samankaltaisuuksista. Nyt linjauksia tehdään muun muassa coachingin tai mentoroinnin ja työnohjauksen välillä. Millaisesta suunnanmuutoksesta mielikuvissa mahtaa kertoa mielenkiintoinen havainto suomalaisen kirjastolaitoksen luokituksesta? Kirjastoluokissa työnohjausta käsittelevä kirjallisuus kuuluu yleensä henkilöstöpolitiikkaan ja mielletään siis henkilöstön ja ammatilliseen kehittymiseen liittyväksi.

On ilmeistä, että työnohjaajat itse ovat jossain määrin haluttomiakin määrittelemään työtään tarkasti. Diskurssi määrittelyn haasteellisuudesta voi kertoa työnohjauksen murroksesta henkilöstön kehittämisen kentällä. Alilan (2014, 168) arvion mukaan tietty moninaisuus, joustavuus, luovuus ja dynaamisuus voivat olla myös voimavara. Viitekehykset ovat vaikuttaneet työnohjauksen, mutta etenkin työnohjaajien käyttäteorian muotoutumiseen ja kehittymiseen inklusiivisesti ja toimineet käytännössä erilaisina kombinaatioina eri tilanteissa ja erilaisten asiakkaiden tarpeiden mukaisesti (Kupias 2016, 100; Milne 2009; Noble ym. 2016.) Työnohjaaja voi tiukan viitekehyksen sijasta liikkua halutessaan dynaamisesti ja joustavasti eri näkemysten välillä. Onnismaa (2007, 2) arvioi, että käytännön ohjaustilanteen kannalta teorialla ei ole merkitystä. Salonen (2004, 14) jopa arvelee, että työnohjausta voi ja pitää tietoisesti määritellä koko prosessin ajan. Ohjauksen konsultatiivinen syvärakenne mahdollistaa erilaisten lähestymistapojen, menetelmien, työnohjaajan persoonan ja ohjattavan ryhmän vuorovaikutuksen tai työskentelylle asetettujen tavoitteiden variaatiot. Keski-Luopa (2018) varoittaa kuitenkin, että liiallinen joustavuus voi tehdä työnohjauksesta liian ohutta ja pinnallista, ellei työnohjaaja tutki ja tiedosta omaa toimintansa taustalla olevaa paradigmaansa ja ihmiskäsitystään.



### 2.3.2 Ajanmukainen paradigma

Työelämän monimuotoistuu ja monimutkaistuu työnohjauksesta on tullut entistä kiinnostavampi ja strategisempi tapa oppia, kehittää ja uudistaa koko organisaation toimintaa. Jokaisella työntekijällä nähdään oikeus ja mahdollisuus oppia ja kehittyä tarvitsemallaan ja tavoittelemallaan tavalla. Julkisen ja kolmannen sektorin lisäksi työnohjauksen hyödyntäminen on laajentunut myös yksityisten toimijoiden ja liike-elämän organisaatioihin. Työyhteisöjen moninaiset kehittymistarpeet nähdään selkeästi haasteena, joihin vastaamiseen etsitään uusia keinoja. Siksi myös työnohjauksen potentiaali on kyvyssä uudistua ja kehittyä. Vaikka ammatillisessa keskustelussa näkemys- ja taustaerot saattavat edelleen nousta esiin vahvoina, vaikuttaakin siltä, että työnohjauksen mielikuvissa ja ammatillisessa diskurssissa on meneillään jonkinlainen toiminnan murros ja paradigman muutos. Sisällöllisesti ongelmakeskeisestä lähestymisestä ollaan siirtymässä kehittämisorientaatioon, jossa työskennellään ”merkitysten, merkityksenantojen ja merkitysperspektiivien kanssa” (Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 113–114). Siinä yksilöllistä ja yhteisöllistä kokemusta tarkastellaan ja hahmotetaan refleksiivisesti työn kokonaisuuden näkökulmasta. Yhdessä oppiminen on keskeistä. Työn ja työyhteisön tilaa ja tavoitteita lähestytään kokonaisvaltaisesti.

Viime vuosina ovat oppimisen ja voimautumisen ja työhyvinvoinnin kokonaisvaltaiset ja potentiaalia korostavat näkökulmat alkaneet painottua entistä enemmän, alkuperäistä toimintaympäristöä ja näkökulmaa unohtamatta. Muutokseen ja oppimiseen toiminnan tasolla pyritään muun muassa ohjauksellisin interventioin. (Lappalainen ym. 2008.) Työnohjaus nähdään nimenomaan oppimisprosessina, jonka tavoitteena on vaikuttaa työyhteisöjen ja organisaatioiden muotoiluun. Työnohjauksessa pyritään edelleen löytämään ratkaisuja työn eri tasoilla esiin tuleviin haasteisiin intersubjektiivisuutta tai työn hallintaa unohtamatta. Myös ammatillisuuden, persoonallisuuden ja organisationaalisuuden kolmiyhteys on yhä voimassa: työpersoonana, työtehtävä ja työorganisaatio ovat työnohjauksen keskeisiä kipupisteitä, joiden sisällä liikutaan. Yksi merkittävä muutos kuitenkin on, että ongelmien sijasta pyritään tutkimaan onnistumisia. Tulevaisuuden työnohjaus näyttää painottavan vahvasti kehittämistyötä, jossa osallisuus, työprosessit, yhteistoiminnallisuus ja tuloksellisuus ovat sisällön avainsanoja. (Alhanen ym. 2011, 27–43; Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Koivu 2014, 111; Immaisi 2011; Tsui 2005, 3–10.) On kuitenkin tärkeää, että tuen elementtiä ei unohteta transformatiivisuuteen tähtäävässä työskentelyssä, muistuttaa Murdoch (2013).

Työnohjauksella pyritään varmistamaan, että ohjattavan asiantuntijan tai ammattilaisen työ edistää asiakkaan onnistumisen kokemuksia ja hyvinvointia ja että samalla asiantuntija itse kasvaa ja kehittyy ammatillisesti. Työnohjaus ohjaa oivallusten, systeemien, kontekstien ja ilmiöiden äärelle. Työntekijä ei ole saareke, vaan osa työelämää, joka puolestaan on osa yhteiskuntaa (Beddoe & Davys 2016, 26–30; Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Keski-Luopa 2018; Milne 2009; Noble ym. 2016; Ranne ym. 2014). Työnohjausprosessin aikana voidaan oppia, voimautua ja uudistua yksilönä tai ryhmässä. Työnohjauksen tavoit-

teena pidetään usein koko organisaation ammatillisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kehittämistä, korostavat uusiseelantilaiset työnohjauksen tutkijat Beddoe ja Davys (2016, 26–30) työnohjauksen ajanmukaisuutta pohtiessaan. Tämä on muokannut työnohjausta entistä proaktiivisempaan suuntaan. Sen sisältö ja muoto on kehittynyt alkuvuosistaan teoreettisesti jäsentyneemmäksi oppimisen ohjausprosessiksi. (Carroll 2014; Keskinen 2014, 22–24; Noble ym., mt.; Salonen 2004; Turner ym. 2018.) Myös itseohjautuvuutta tavoittelevassa organisaatiossa tarvitaan yhteisön vuorovaikutuksen rakentamista ja ylläpitämistä. Työnohjaus toimii tässä tarpeellisena välineenä, toteaa Laloux (2014, 157).

Työnohjauksessa ei kouluteta tai opeteta, vaan opitaan työstä ja kokemuksista vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten ja ohjaajan kanssa. Mikä tahansa keskustelu ei ole työnohjausta, täsmentää Keskinen (2014, 13.) Työnohjaus on myös professionaalista toimintaa ja perustuu erilaisiin teoreettisiin viitekehyksiin ja eettisiin periaatteisiin. Ne ovat varsin kansainvälisiä, ja niiden keskeisiä kulmakiviä ovat luottamuksellisuus, vastuullisuus, lojaliteetti, erillisyyt, kunnioitus ja kehittyminen. Ohjaajan tehtävä on huolehtia rajojen määrittelystä ja ylläpitämisestä, ohjattavan autonomisuudesta sekä työnohjauksen laadusta ja arvioinnista. (Alila 2014; Copeland 2005; Hawkins & Shohet 2009, 54–55; Hodge 2013, 201.)

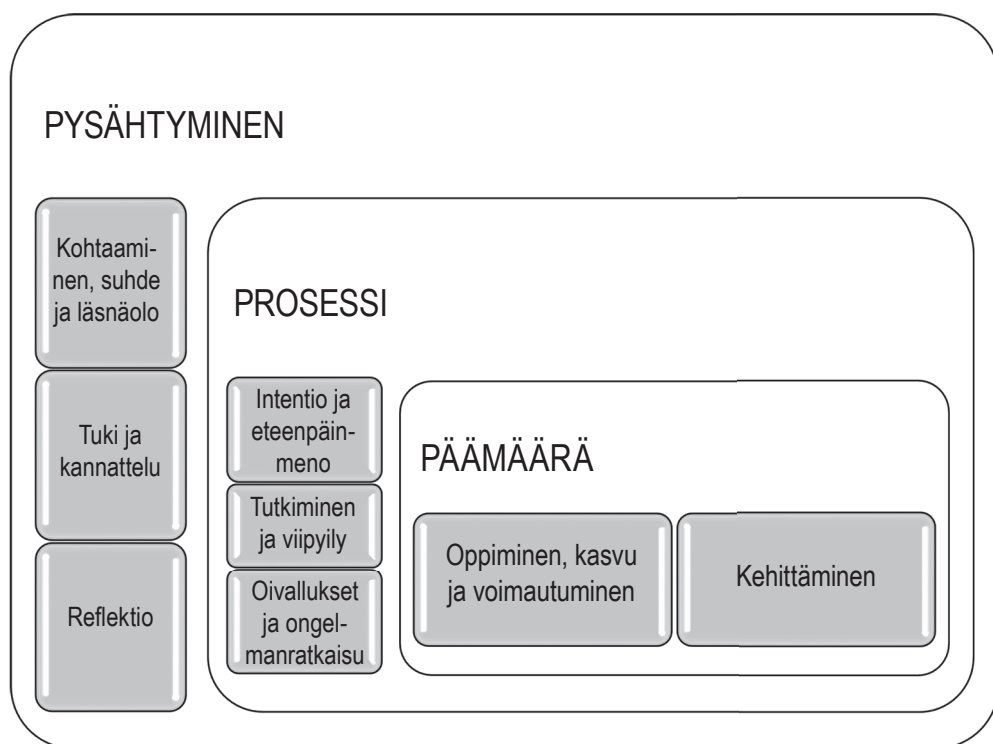
Vaikka hyvinvointi työssä ei kansainvälisessä työnohjauksen kirjallisuudessa nousekaan korostetusti esiin, se on Suomessa työelämään ja johtamiseen liittyvä selkeä trendi oppimisen ja kehittämisen rinnalla. Oppilaitosten toimintaympäristössä puhutaan pedagogisesta hyvinvoinnista, motivoivasta, osallistavasta ja yhteisöllisestä ilmapiiristä, joka tukee kaikkien työskentelyä, hyvinvointia ja kasvua. Monet johtamisen ja henkilöstöhallinnon tutkijat korostavat työhyvinvoinnin keskeistä merkitystä organisaatiota hyödyttävänä ennakoivana ja tuloksellisuuteen vaikuttavana tuotannon tekijänä (Aura & Ahonen 2016; Juuti & Vuorela 2015, 120–134; Kesti 2014; Laine 2015). Siihen sisällytetään työn mielekkyys, osaaminen, jaksaminen, suoritus- ja työkyky.

Työnohjauksen vaikutuksia tutkinut Koivu (2014, 111) toteaa, että hyvinvointia pidettiin pitkään työnohjauksen sivutuotteena. Nyt työnohjauksen yksi keskeinen funktio on hyvinvoinnin lisääminen esimiehen, työntekijän tai työyhteisön uudistumisen, voimautumisen ja osaamisen vahvistamisen myötä. Osaltaan työnohjauksen oikeutusta on vahvistanut myös se, miten erilaiset spiritualiteettiin ja kehollisuuteen luettavat ominaisuudet, kuten tietoisuus- tai läsnäolotaito ja myötätunto, ovat nousseet mukaan keskusteluun työelämän tärkeistä tuottavuuteen, merkityksellisyyteen ja hyvinvointiin liittyvistä elementeistä. (Juntunen & Räsänen 2015.) Samalla kustannustehokkuudesta on tullut yksi työnohjausta säätelevä, mutta myös kehittävä ja laadunvarmistukseen tähtäävä tekijä. Maksettavasta työstä halutaan myös parempia tuloksia ja vaikuttavuutta. Siksi yksilöiden kehittymisen rinnalla on alettu painottaa koko organisaation ja kokonaisten työryhmien oppimista sekä jaettujen kustannusten että jaetun oppimisen näkökulmasta. Työnohjauksen muoto ja käytäntö ovatkin muuttumassa entistä monimuotoisemmiksi ja dynaamisemmiksi. Taloudelliset paineet pyrkivät lyhentämään työnohjausprosessia, ja teknologia tuo

uusia välineitä esimerkiksi etätyönohjauksen mahdollistamiseksi. Kehitys antaa mahdollisuuksia mutta muodostaa myös uhkakuvia. Työnohjauksen tulisi pystyä sekä muuntumaan että pitämään kiinni luovuttamattomasta ytimestään siten, että muutos ei murennajo saavutettuja vaikuttavuuden ja oppimisen ulottuvuuksia. (Alhanen ym. 2011; Heroja ym. 2014, 341–347; Järvinen ym. 2000, 101–109; Syvänen ym. 2015.)

Työnohjauksella on edelleen paikkansa; se on liikkeessä, kehittyä ja uudistuu. Työnohjaus prosessina laajenee kiinteässä yhteydessä työelämään kohti metataitoja, strategista ja tutkivaa yhdessä oppimista, muutostyöskentelyä, ammatillista kasvua ja työn kehittämistä. Työnohjauksen perinteiset tuen, voimautumisen ja reflektion elementit kuitenkin säilyvät. Tällainen monikasvoinen kokonaisuus on omiaan lisäämään organisaation, henkilöstön ja työyhteisön sosiaalista pääomaa. (Alhanen ym. 2011; Keskinen 2008; Noble ym. 2016; Punkanen 2009). Tätä tukevat monet työelämän tulevaisuutta jäsentävät näkemykset. Kilpi (2016) korostaa työelämän muutosten edellyttävän entistä vahvempaa yhteisöllisyyttä ja jakamista. Työnohjaukselle tämä merkitsee painopisteen siirtymistä staattisesta työtehtävien ja työroolien tarkastelusta vuorovaikutuskeskeiseksi. Perinteisen ”tutkitaan suhdetta työhön” -iskulauseen rinnalle nousevat läsnäolo, asioiden jakaminen ja ihmisten liittyminen toisiinsa mutta ennen kaikkea ajatus liikkeestä, muutoksesta ja eteenpäinmenosta. Työnohjauksen profilia voisi kuvata arjisella käsitteellä ”kohtaamisen ja kehittämisen kombo”.

Olen tiivistänyt käsitykseni ajanmukaisesta työnohjauksesta edellä kuvatun perusteella kuvioon 5. Siinä kolme keskeistä ulottuvuutta, pysähtyminen, prosessi ja päämäärä, koostuvat niin työnohjauksen traditiosta kuin murroksessa olevan työelämän ja sen toimijoiden sekä välillisesti myös heidän asiakkaittensa tai työyhteisöjensä todellisuudesta. Työnohjaus tarjoaa tilan ja paikan säännölliseen ammatilliseen pysähtymiseen ja keskittymiseen, jossa sekä yksittäinen työntekijä että työyhteisö voivat kokea tulevansa kohdatuiksi ja kuulluiksi. Pysähtyminen mahdollistaa myös kriittisen ajattelun ja uudenlaisen perspektiivin luomisen. Pysähtyminen ei tarkoita pysähtyneisyyttä, vaan prosessi tärkeänä ulottuvuutena ilmentää työnohjauksen tarkoitusta intentionaalisenä toimintana, jossa pyritään yhdessä tutkimaan ja oivaltamaan muutoksen mahdollisuuksia. Usein muutos ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, vaan edellyttää viipyilyä eri näkökulmien ja kokemusten ääressä. Päämäärä ei ole vain yksittäisessä muutoksessa, vaan kestävässä ammatillisessa kasvussa ja työn kehittämisessä. Työnohjaus tähtää henkilöstön kehittymiseen ja potentiaaliin ja on rakenteeltaan ammatillista ja prosessinomaista.



Kuvio 5. Ajanmukaisen työnohjauksen kokonaisuus

### 2.3.3 Työnohjauksen vaikuttavuus

Kysymys työnohjauksen arvioinnista, vaikuttavuudesta ja tuloksista on jo pitkään kuulunut niin palveluntuottajan kuin -tilaajankin keskeisiin keskustelunaiheisiin. Se näyttää olevan yksi työnohjauksen ja yleensäkin ohjaus- ja neuvontatoiminnan jatkuvista kehityshaasteista sekä teoreettisesti että käytännössä. Työnohjaus ei taivu helposti mitattavaksi, eikä malleja tuloksellisuuden arviointiin ole helppo rakentaa. Mitä kompleksisempi ilmiö, sitä vaikeampi mitata. Ohjaustoiminnan eri osapuolet saattavat arvioida vaikutuksia eri tavoin. Ihmisten kokemukset ovat subjektiivisia, ja eri vaikuttavien tekijöiden merkitysten erittely on vaikeaa. Mittaamisen sijasta pitäisikin pyrkiä vaikutusten näkyväksi tekemiseen. (Hyytinen 2017; Koivuluhta & Kauppila 2015; Milne 2009; Mäkitalo ym. 2008.) Dokumentointia on vähän ja käyttäjänäkökulma varsin suppea.

Edelleenkin ei siis ole olemassa kovin runsaasti laajamittaista tieteellistä evidenssiä esimerkiksi siitä, miten työnohjaus muuttaa työyhteisön keskustelukulttuuria tai toimintatapoja, lisää työhyvinvointia ja asiakastyytyväisyyttä tai mikä sen rooli on työssä oppimisessa. Kokemuksellista tietoa löytyy kyllä, mutta se ei aina löydä tietään ammatilliseen diskurssiin. Jokaista työnohjaajaa kehoitetaan sekä arvioimaan omaa toimintaansa että

sisällyttämään arviointikeskustelu ohjausprosessiin tai keräämään palautetta ohjattavilta tai tilaajalta (Heroja & Kuisma 2014; Puutio & Lehtonen 2013; Ruutu & Salmimies 2015, 182–192). Arviointi on yksi tapa synnyttää ja mitata vaikuttavuutta. Luonnollisesti on myös kyse siitä, mitä arvioidaan: miten työnohjaus vaikuttaa, mikä siinä vaikuttaa tai mihin se vaikuttaa. On myös tarkasteltava, mikä on vaikutusta ja mikä vaikuttavuutta. Työyhteisö tai työntekijä on toiminnan välitön kohde, mutta välilliset vaikutukset voivat näkyä myös asiakkaassa.

Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyttä kartoittaneen Laineen (2015) mukaan työhyvinvointia ei ole vielä riittävästi käsitteellistetty edes ilmiönä, jotta sitä voitaisiin tutkia ja evaluoida luotettavasti suhteessa työelämän eri tekijöihin. Suoritetuissa vaikuttavuusarvioinneissa korostuu terveydenhuollon osuus (Kankaanranta 2008, 18–21), mutta kuitenkin muodostuu kuva työnohjauksen positiivisista vaikutuksista esimerkiksi työilmapiiriin, yhteistyötaitoihin, ongelmanratkaisukykyyn, työmotivaatioon, ammatti-identiteettiin ja työnhallintaan. Vähemmän löytyy tutkittua tietoa siitä, millaiset ovat työnohjauksen taloudelliset vaikutukset vaikkapa sairauslomien tai työn tuottavuuden näkökulmasta tai verrattuna muihin työnantajan tarjoamiin työhyvinvointia edistäviin toimintoihin. Yhtä lailla problemaattista on erottaa ulkopuolisen intervention, kuten työnohjauksen, vaikutuksia vaikkapa jokapäiväisen esimiestoiminnan tai henkilöstöjohtamisen osuudesta. Pyrkimyksiä sellaiseenkin analyysiin on (Kesti 2014; Kesti ym. 2016).

Ehkä kysymys vaikuttavuudesta on kaiken kaikkiaan väärin asetettu tai sitä pyritään arvioimaan väärillä kriteereillä. Olennaista on myös kysyä, mihin arviointia tarvitaan. Vaikuttavuus ja sen määrittely näyttävät olevan kuitenkin keskustelun ja kiinnostuksen aihe myös yleisellä, yhteiskunnallisella tasolla. Vaikuttavuutta ei enää välttämättä mitatakaan perinteisillä arviointikäytännöillä, pelkästään taloudellisilla mittareilla tai lyhyen aikavälin tuloksilla. Tutkimukset kertovat systeemisistä, sosiaalisista ja dynaamisista innovaatioista, joissa laajennetaan vaikuttavuuden käsitettä huomioimaan paremmin toimintaympäristöä, hyvinvoinnin laatua ja osallisuutta sekä pitkän tähtäimen orientaatiota, vaikutusketjuja ja ennakointia. Vaikutus näkyy muutoksena kokemuksessa, tulkinnassa ja toiminnassa. (Hyytinen 2017; Karvinen-Niinikoski 2011; Kesti ym. 2016; Mäkitalo ym. 2008; Tikkanen ym. 2013.) Työnohjauksen vaikuttavuus voi vaihdella hetken helpotuksesta ja kriisitilanteiden purkamisesta uusiin, työtä kehittäviin ja yhteistoimintaan perustuviin, kestäviin näkökulmiin ja ratkaisuihin. Vaikuttavuutta rakennetaan yhdessä.

Työnohjauksen vaikuttavuuden arviointi ja mittaaminen on toistaiseksi myös maailmanlaajuisesti aika kevyesti kynnety sarka. Se on keskittynyt sosiaali- ja terveydenhuollon toimialoille. Kansainvälinen vertaileva tutkimus on haasteellista myös siksi, että käsitteet ja käytännöt sekä toiminnalliset olosuhteet vaihtelevat suuresti eri maitten välillä. Esimerkiksi Scaife (2010, 12–15) näkee reflektiivisen tavan käsitellä asioita yleensä oppimisen ja muutoksen kulmakivenä. Työnohjauksen vaikuttavuutta tutkineiden Carpenterin ym. (2012) meta-analyysissä uutta perspektiiviä, emotionaalista tukea, turvallista tilaa tutkia omaa työtään ja suhdetta ohjaajan ja ohjattavan välillä pidettiin tärkeimpinä työnohjauk-

sen saavutuksina. Myös työn mielekkyys ja viihtyvyys lisääntyivät työnohjauksen myötä. Yhtenä tuloksena oli myös kriittisen ajattelun lisääntyminen, joka saattoi vaikuttaa työntekijän siirtymiseen muihin tehtäviin liian kuormittavasta tai epäviihtyvyyttä aiheuttavasta työstä. Sosiaali- tai mielenterveystyössä työnohjausta pidetään suorastaan ratkaisevana työtyytyväisyys- ja jaksamistekijänä, mutta myös ammatillisen osaamisen varmistajana ja asiakkaiden parissa tehtävän työn laadun takaajana (Beddoe ym. 2016; Davys & Beddoe 2010, 10; Tsui 2005).

Suomessa monet työnohjauksen alalta tehdyt opinnäytteet, selvitykset, väitöstutkimukset ja tietokirjat antavat kuitenkin keskenään samansuuntaisia viitteitä työnohjauksen vaikuttavuudesta. Kokemuksen arvioinnin lisääntyminen vastaa jollakin aikavälillä todennäköisesti myös työnohjauksen arvioinnin tarpeisiin. (Koivu 2014; Koski 2007, 189–192.) Hyrkäksen (2002) tiettävästi ensimmäinen suomalainen työnohjausta käsittelevä väitöstutkimus osoitti, että työnohjaus lisäsi terveydenhuollon organisaatiossa yhteistä ymmärrystä, joka vaikutti työn laatuun positiivisesti.

Se, mitä tiedetään terapiaprosesseista ja niiden vaikutuksista, on sovellettavissa myös työnohjaukseen (Burck & Daniel 2010; Lehtonen & Puutio 2011; Leiman & Stiles 2001; Ruutu & Salmimies 2015, 28; Vehviläinen 2014b, 49–52). Niiden perusteella voi sanoa vaikutusten näkyvän sekä asiakaspinnassa että työyhteisön yhteistoiminnassa, kun työntekijän ammatti-identiteetti vahvistuu ja työhyvinvointi – jaksaminen, motivaatio ja kokemus työn hallinnasta – lisääntyy. Paitsi että työssä saatava henkinen tuki lisää työntekijän voimavaroja ja auttaa niiden kohdentamisessa mielekkäästi, se vahvistaa työntekijän metataitoja: kriittistä ajattelua ja tutkivaa otetta työhön. Työn laatu ja suorituskyyky paranevat, olipa kyseessä sitten esimiestehtävissä oleva tai asiakas- tai hoitotyötä tekevä henkilöstö. Lisäksi voidaan todeta, että kun työyhteisön yhteistoiminta, keskustelukulttuuri tai työilmapiiri paranevat työnohjauksen myötä, myös työhyvinvointi lisääntyy. (Hakanen 2005; Heroja ym. 2014, 341–347; Karvinen-Niinikoski 2011; Kärkkäinen 2013, 75–77; Milne 2009, 183–185; Salonen 2013; Syvänen ym. 2015; Vanne 2004.) Yleensä jonkinlaista, vähintäänkin muutosta käynnistävää liikettä tapahtuu joko ammattikäytännöissä, asiakastyössä, työpörsöönassa tai molemmissa. Toisaalta vaikutukset voivat olla henkilöstöä tukevia tai vaikkapa hyviä käytäntöjä vahvistavia.

Paunonen-Ilmonen (2001, 15–17) toteaa vaikuttavuutta pohtiessaan sen määrittelemisen haasteeksi yleisen ihmistutkimuksen ja mittaamisen problematiikan. Sen lisäksi hän esittää mielenkiintoisesti, että monien muiden työelämän kehittämismenetelmien, esimerkiksi kehityskeskustelujen, kustannuksia ja tuloksellisuutta harvoin arvioidaan, saati kyseenalaistetaan. Työnohjaus sitä vastoin nähdään työnantajan erityisenä panostuksena henkilöstön kehittämiseen ja hyvinvointiin, ja siltä edellytetään tai ainakin odotetaan myös selkeitä hyötyjä ja tuloksia. Työnohjauksen vaikuttavuuden arvioinnin yhteydessä on vielä kerran palattava laatuun. Henkilöstön, työyhteisön tai organisaation kokemien tai mittaamien hyötyjen ja haittojen tutkimisen lisäksi on jatkuvasti evaluoitava myös työnoh-

jaajille tarjolla olevaa koulutusta sekä työnohjaajien jatkuvaa uudistumista ja ammatillista kehitystä.

Olipa kyseessä sitten tieteellinen tutkimustulos tai kokemuksellinen, hiljainen tieto, näyttää siltä, että työnohjauksen vaikutuksilla on olennainen yhteys siihen, kuinka pitkäkestoinen ja prosessinomainen työnohjaus on. Tulevaisuuden työnohjauksen kannalta on myös tärkeää tiedostaa, että työnohjaus on sitä tehokkaampaa, mitä selkeämpää se on tavoitteiltaan, sisällöltään ja rakenteeltaan. Lienee selvää, että työnohjauksen tulokset riippuvat paljolti ohjattavan sitoutumisesta ja motivoitumisesta ammatilliseen ja persoonalliseen kasvuun. Aivan erityinen merkitys on työnohjaajan toiminnalla ja vuorovaikutuksella: suhteella, jonka ohjaaja ja ohjattava muodostavat. (Koivu 2013; Salonen 2004; Pohjolainen 2013; Scaife 2010, 85.) Edellä mainitussa Carpenterin ym. (2012) meta-analyyssissä laadukkaan ja toimivan työnohjauksen kriteereiksi nousivat säännöllisyys, vastavuoroisuus, ohjaajan aktiivisuus ja toimintaympäristön asiantuntemus. Kun työnohjauksessa syntyy avointa keskustelua, opitaan antamaan rakentavaa palautetta, tarkastellaan voimavaroja ja potentiaalia, suhteet ja dynamiikka saattavat olennaisesti muuttua sekä suhteessa vuorovaikutukseen, sitoutumiseen, työn tekemisen tapaan ja johtamiseen.

## 2.4 Työnohjaus käytännössä

Käsitteellisen jäsennyksen lisäksi työnohjauksen funktio ja moniulotteisuus avautuvat myös käytännön ja muodon kautta. Toteutus vaihtelee jossain määrin eri maissa. Tässä tarkastelussa pääpaino on suomalaisessa työnohjauksen käytännössä. Siihen, mitä työnohjauksessa tapahtuu ja mistä se koostuu, on useita näkökulmia. Sitä voidaan katsoa ainakin asiakkaan, ohjattavan, ohjaajan, organisaation ja prosessin perspektiivistä. (Hawkins & Shohet 2009; Noble ym. 2016; Milne 2009; Punkanen 2009.) Työnohjauksessa keskiössä on työ: sen perustehtävä ja käytännön haasteet. Työtä kehystää vuorovaikutus, jossa osallisenä ovat sekä työnohjaaja että ohjattavat keskenään. Työnohjauksella tavoitellaan asiakkaiden saamaa välillistä hyötyä, ohjattavan ja ohjattavien potentiaalain hyödyntämistä ja yksilöllisiä ammatillisen kasvun päämääriä, mutta myös entistä enemmän yhteisöllistä, dynaamista ja kokonaisvaltaista työssä oppimisen, toimivan keskustelukulttuurin, jakamisen ja yhteistoiminnan lisääntymistä.

Työnohjausta ympäröivät organisaation rakenne, tavoitteet ja toimintakulttuuri. Työnohjauksen hyöty ei jää vain yksilötasolle (Karvinen-Niinikoski 2011, 16) vaan jakamalla oivalluksia sekä yksilö että yhteisö voivat rikkoa osaamisensa rajoja. Jakaminen luo synergiaa, joka hyödyttää koko yhteisöä, jokaista osallistujaa ja myös heidän asiakkaitaan. Näin muodostuu ammatilliseen kasvuun vaikuttava dynaaminen ja uudistava oppimistapahtuma, joka muokkaa työn tekemisen tapaa, suhdetta työyhteisöön, työpersoonaa ja ammatillista identiteettiä. Onnistunut ammatillinen kasvu vahvistaa paitsi asiantuntijuutta ja suorituskyykyä, myös työhyvinvointia. (Alhanen ym. 2011; Heroja ym. 2014, 341–347; Kyronseppä 2012, 32.) Työnohjauksessa ei mennä niin syvällisesti yksilön tai ohjaussuhteen



dynamiikkaan kuin psykoterapiassa (Vehviläinen 2014b, 51) vaan keskitytään työhön ja työyhteisöön liittyvään problematiikkaan. Työnohjaus voi silti olla ohjattavalle terapeutista ja ”voimakas sisäinen prosessi” (Junkkari 2007); onhan se kasvanut terapian ja auttamistyön maastossa.

#### 2.4.1 Työnohjauksen elementit

Työnohjauksen käytäntöjä ja muotoja ovat viimeksi varsin perusteellisesti kuvanneet ja jäsentäneet esimerkiksi Alila (2014) sekä Ruutu ja Salmimies (2015) työnohjaajan käsikirjassaan. Klassisella, sopimukseen perustuvalla työnohjausprosessilla on selkeä, yleisesti hyväksytty ja kokemukseen perustuva muoto: se toteutuu toistuvina, ajallisesti rajattuina, kasvokkaisina istuntoina, joita koulutettu työnohjaaja ohjaa ja jonka tavoitteisiin kaikki osapuolet, ohjaaja, ohjattava ja maksava organisaatio, sitoutuvat. Tämä rakenne vaikuttaa myös siihen, millainen prosessista muodostuu ja mitä sillä voidaan saavuttaa. Työnohjaajan ammattitaitoa taustoittaa asianmukainen koulutus. Työnohjaaja tulee Suomessa useimmiten organisaation ulkopuolelta, mutta suurilla organisaatioilla voi olla myös oma sisäinen työnohjaajajärjestelmänsä. (Alhanen ym. 2011; Punkanen 2009.)

Työnohjauksen keskiössä ja toiminnan perustana on yhtäältä ohjattavan ja ohjattavien työn tutkiminen, toisaalta ohjattavien ja ohjaajan välinen vuorovaikutussuhde. Tässä asioiden, suhteen ja systeemin tarkastelussa eri tutkijoiden ja toimijoiden painotukset eroavat toisistaan. (Hodge 2014; Keski-Luopa 2018; Milne 2009.) Työ muodostaa kuitenkin ytimen, josta koulutetun työnohjaajan tehtävänä on pitää kiinni, kulkepa keskustelu sitten missä tahansa. Työnohjaaja palauttaa puheen tai toiminnan aina joko työn funktioon, rakenteisiin, työpersoonaan tai siihen suhteeseen, joka ohjattavalla on työhönsä. Ohjattavana voi olla yksittäinen työntekijä, asiantuntija, esimiestehtävässä toimiva tai ryhmä, joka koostuu esimerkiksi tiimistä tai yhteisöstä. Kokonaisuutena työnohjaus muodostaa dialogisen tilan, jossa syntyy oppimista ja työhyvinvointia tukeva reflektiivinen prosessi. Tavoitteen rinnalla muun muassa systeemiälykkyyden tutkimushankkeessa mukana ollut Salonen (2004) puhuu ”työnohjauksen lupauksesta” tarkoittaen sillä tilaa, jossa sekä yksilö että yhteisö voivat tutkia omia ajatusmallejaan ja muutoksen mahdollisuutta. Vuorovaikutus puolestaan rakentuu kohtaamisesta, joka on yksi työnohjauksen vahvuuksista. Dialogi mahdollistaa oman toiminnan ja omien kokemusten reflektiivisen, kriittisen ja rakentavan tarkastelun turvallisesti. Kuten tiedetään, virheistä voi oppia myös työssä (Hetzner ym. 2011).

Ohjattavan roolissa ovat työntekijät ja työyhteisöt. Perinteisesti työnohjaus on jaoteltu yksilö-, ryhmä- ja työyhteisön työnohjaukseksi, mutta ajanmukaisessa työnohjauksessa sen muotoja ovat lisäksi parityönohjaus, tiimin, johdon tai esimiesten työnohjaus, työnohjauksen työnohjaus (ToTo) ja vertaistyönohjaus. (Kärkkäinen 2012, 16–18.) Työnohjaaja ohjaa vain niitä, jotka kulloinkin ja sovitusti ovat ohjattavan roolissa. Yksilötyönohjaus tarkoittaa ohjaajan ja ohjattavan kahdenkeskistä ohjaussuhdetta, kun taas pari- tai ryhmä- tai



tiimin työnohjaukseen osallistuu useita ohjattavia, jotka työskentelevät joko samassa työtehtävässä tai monialaisesti, löyhästi tai kiinteästi yhdessä. Työyhteisön työnohjaus on ryhmätyönohjauksen muoto, jossa kohteena on kokonainen työyhteisö esimiehineen. Johdon tai esimiesten työnohjaukseksi kutsutaan ohjausta, jossa yksilö, pari tai ryhmä keskittyy erityisesti johtamisen kysymyksiin ja näkökulmiin. Joskus siitä käytetään myös nimitystä hallinnollinen työnohjaus (Ollila 2014, 181–201). Itsetyönohjaus, joka käsitteenä on lähellä oman työskentelyn reflektointia (Hawkins & Shohet 2009, 42; Noble ym. 2016, 20–21), ei ole suomalaisessa työnohjauksen keskustelussa juurikaan käytössä.

Työnohjauksen työnohjauksessa ohjattava on työnohjaajana toimiva, joka saa ohjausta yleensä kokeneemmalta työnohjaajalta, kun vertaistyönohjauksessa ryhmän jäsenet ovat toinen toistensa työnohjaajia ja heillä on useimmiten itsellään työnohjaajan pätevyys. Kärkkäinen (2012, 17) erittelee vielä hoitosuhteen työnohjauksen ja kriisityönohjauksen omiksi työnohjauksen muodoikseen. Hoitosuhteen työnohjaus lähenee konsultointia, jossa ohjaus kohdistuu yksittäiseen asiakastapaukseen. Kriisityönohjaus on lähellä työyhteisösovittelua, joka on viime vuosina muotoutunut omaksi toiminnakseen työyhteisöjen ristiriitatilanteita varten.

Tsui (2005, 11–14) arvioi, että lähestyyppä tutkija työnohjausta sitten normatiivisesti, empiirisesti tai pragmaattisesti, keskeisenä funktionaalisena kysymyksenä on se, millaiset reunaehdot sitä säätelevät, mitä työnohjauksessa oikein tapahtuu, mitä siihen osallistuvat kokevat ja miten se vaikuttaa käytännössä. Kaikki, mitä tapahtuu, on olemassa työn ja organisaation kontekstissa sekä ohjaajan ja ohjattavien välillä ja muodostaa prosessin – kuten Kyrönseppä (2012) kuvaa – jolla on erilaisia ja eritasoisia vaikutuksia. Olennaista on, miten ne näkyvät työelämässä, työn laadussa, työyhteisöissä ja työntekijän hyvinvoinnissa ja ammatillisessa kehittämisessä. Edellä esittämäni tarkastelun olen koostanut kuvioon 6. Jaottelen siinä niitä elementtejä, joista työnohjaus käytännössä muodostuu. Keskeisenä elementtinä on työnohjauksen tarkoitus, ja sitä kehystävät prosessi, ohjattavat ja ohjaaja. Syvennän seuraavissa luvuissa työnohjauksen käytäntöä prosessin, ohjattavien, ohjaajan ja vaikuttavuuden näkökulmista.



Kuvio 6. Elementit, joista työnohjaus käytännössä muodostuu

## 2.4.2 Työnohjaus prosessina

Työnohjausta voi tarkastella itse ohjausprosessin näkökulmasta. Sen kuvaukset perustuvat pitkälti muun muassa terapia- ja muihin psykologisiin prosesseihin, yhteisödynamiikkaan rinnastamiseen sekä kokemuksen tutkimisesta saatuihin käsityksiin. Se onkin jossain määrin perusteltua, onhan työnohjauksessa kyse yhtäältä ohjattavan mielensisäisestä ja toisaalta ohjaajan ja ohjattavan jaetusta prosessista (Heroja & Kuisma 2014, 66–69; Koski 2007; Lehtonen & Puutio 2011; Leiman & Stiles 2001.) Työnohjauksessa voidaan käsitellä työhön liittyviä rakenteita, tavoitteita, onnistumisia, epäonnistumisia, epäkohtia, ristiriitoja, tunteita, tilanteita tai vuorovaikutusta, ja tavoitteena on ottaa ohjattavan potentiaali käyttöön ja löytää työhön toimivia ratkaisumalleja. Työnohjauksen peruseräpäteisiin kuuluu yhtäältä avoimuus, toisaalta luottamuksellisuus. Työskentelyssä pyritään luomaan turvallinen ja avoin ilmapiiri, jossa jokaisella on mahdollisuus tuoda keskusteluun omat kysymyksensä, ajatuksensa ja tunteensa tarkoituksenmukaisella ja valitsemallaan tavalla.

Keskinäisen luottamuksen syntymiseen tarvitaan paitsi osaavaa vuorovaikutusta, myös aikaa. Se tekee työnohjausprosessin pitkäkestoisuudesta olennaisen tekijän.

Yhtenä työnohjausprosessin keskeisenä piirteenä voisi pitää sitä, että se lähtee ohjattavan ja ohjattavien tarpeista, kokemuksista, kysymyksistä ja tilanteesta. Sosiaalisen konstruktionismin ja yhteisen todellisuuden luomisen periaate on vahva: painopiste on asiakkaan agendassa. Puhutaan avoimesta ja joustavasta, mutta kokonaisuutta hahmottavasta emergentistä prosessista, jossa ennalta ei aina tiedetä, mihin päädytään. Keski-Luopa (2018) kuvaakin työnohjausprosessin olevan etenemistä ”episodista toiseen”. Ohjaajan rooli on auttaa ohjattavaa löytämään uusia merkityksiä, näkökulmia ja oivalluksia työhönsä. Työnohjauksen kuvaannollisella tutkimusmatkalla etenemisen muoto ja vauhti vaihtelevat. Työnohjausta ei rakenneta etukäteen laaditun opetussuunnitelman tai standardin mukaan, eikä työnohjaajan tehtävänä ole jakaa tietoa ohjattaville. Toki työnohjaaja voi virittää tai stimuloida keskustelua esimerkiksi toiminnallisen työskentelyn avulla tai palata tietoisesti ja tarvittaessa johonkin aiempaan keskusteluun. Jänteveyttä työnohjausprosessiin tuo se, että sekä yksittäiselle työskentelylle että koko työnohjaukselle pyritään löytämään yhdessä tavoite tai päämäärä, jonka suuntaisesti työnohjaaja ohjaa työskentelyä. Työskentelyn strategiset elementit ja vaiheet ilmenevät myös liittymisenä, motivaationa, kannustamisena, oivalluttamisena ja muutoksen konkretisoitumisena. Työnohjauksessa pyritäänkin vaikuttamaan työntekijän ja työyhteisön sekä näkyvään että piilossa olevaan toimivuuteen. Toimivuus puolestaan rakentuu paitsi yhteisön perustehtävästä myös rakenteista, johtajuudesta ja tunnemaailmasta. (Ahteenmäki-Pelkonen 2006, 50–51; Kyrönseppä 2012, 31–53; Ruutu & Salmimies 2015.)

Vehviläinen esittää (2014a, 19–37) mielenkiintoisen mallin työnohjausprosessin jäsentämiseksi. Hän muodostaa prosessille taustakehyksen, jossa on kahdeksan dimensiota: temaattisesti fokusoitunut, temaattisesti väljä, metodisesti fokusoitunut, metodisesti väljä, näkökulmien yhtenäisyys, näkökulmien kirjo, huolenkerrontaorientaatio sekä ongelmanratkaisuorientaatio. Hänen aineistonsa perusteella työnohjausistunnossa liikutaan tässä kehityksessä: keskustelu ja toiminta voivat keskittyä johonkin tiettyyn teemaan, kulkea vapaasti assosioiden, noudattaa jotain määrättyä menetelmää, varioida eri menetelmien välillä, pyrkiä korostamaan erilaisia tai samansuuntaisia näkemyksiä, painottaa työn kuormittavuutta tai ratkaisuja työn haasteisiin.

Tila ja aika ovat työnohjauksen olennaisia ulottuvuuksia. Työnohjausprosessille on erityisen luonteenomaista pitkäkestoisuus, dialogisuus, liike ja viipyily. Pitkäkestoisuudella tarkoitetaan säännöllistä prosessia, joka sisältää tietyn ajanjakson kuluessa sovitulla frekvenssillä tapahtuvia työnohjausistuntoja. Pitkäkestoisuudella pyritään myös kestävään kehitykseen: liikettä, muutosta ja kasvua niin työpersoonassa, identiteetissä, ammattikäytännöissä kuin yhteistoiminnassakin. Dialogisen tilan luominen työnohjauksessa on ennen muuta mahdollisuutta ja yritystä ymmärtää, oivaltaa ja oppia yhdessä: avoimuutta uudelle (Gardemeister & Onnismäki 2009; Keski-Luopa 2011, 411–418; Vehviläinen 2013, 26–32). Viipyily on paitsi pysähtymistä, myös hetkessä olemista ja harkintaa. Usein on suuri hou-

kutus esimerkiksi etsiä nopeita ratkaisuja tai ohittaa hankalat ja negatiiviset asiat. Pienet hetket, momentumit, saattavat olla kuitenkin arvaamattoman merkityksellisiä ja vaikutuksiltaan kauaskantoisia. Työnohjaajan osaamista on maltaa tarvittaessa viipyä niissä. (Heroja & Kuisma 2014; Isaacs 2001). Wilmot (2008) vertaa työnohjausta hologrammiin, jossa paitsi jokainen työnohjauksen osapuolista myös ympäröivä maailma ja käsillä oleva hetki ovat merkityksellisiä heijastuksia meistä ja meihin.

Liikkeen voi ajatella olevan edellä kuvattua muutosorientaatiota, mutta se tarkoittaa myös sekä vertikaalista että horisontaalista dynamiikkaa. Työnohjauksessa voi tapahtua vertikaalista liikettä sekä asiakkaan että organisaation kontekstissa. Vaikka työnohjaus tapahtuu työnohjaajan ja ohjattavan välillä, samanaikaisesti liikutaan paralleelista niin ohjattavan asiakkaan, oppilaan kuin alaisenkin maailmassa ja etsitään keinoja kohdata tai auttaa, kuten Tsui kuvaa (2005, 6). Onnistuneesta työnohjauksesta hyötyvät siis viime kädessä ennemmin tai myöhemmin ohjattavan asiakas ja asiakkaat. Yhtä lailla liikutaan myös organisaation rakenteissa ja johtamisen kysymyksissä niitä tarkastellen. Liike voi olla myös horisontaalista nykyyhetkestä menneisyyteen ja tulevaisuuteen. (Isaacs 2001; Puutio 2014, 63–77.) Tavoitteiden ja asiakaskeisyyden korostamisesta huolimatta juuri työnohjaus tarjoaa tilan pysähtyä, reflektoida ja jäsentää työntekijälle, työryhmälle tai työyhteisölle merkityksellisiä ja näkyväksi tekeviä kysymyksiä – usein sitä, mistä ei muilla foorumeilla puhuta. (Hodge 2014, 46–47; Keski-Luopa 2011, 372–447; Kyrönseppä 2012, 45; Ojanen 2006, 137–165; Salonen 2004.) Reflektiivinen työnohjausprosessi muodostaa sillan teorian ja käytännön välille, kiteyttää Carroll (2014, 61–74).

### 2.4.3 Ohjattavan odotukset ja tarpeet

Ohjattavan näkökulmasta työnohjauksessa on merkityksellistä, että hän tuntee tulevansa luottamuksellisesti kohdatuksi ja kuulluksi. Tämän tulisi toteutua, olipa kyseessä yksittäisen työntekijän tai esimiehen työnohjaus tai ryhmän tai työyhteisön työnohjaus. Se edellyttää, että työnohjaajan ja ohjattavien välille muodostuu vuorovaikutus, jossa välittyvät ohjaajan kiinnostus ja läsnäolo ja joka rakentaa luottamukseen ja turvallisuuteen perustuvaa suhdetta. Tätä korostavat niin Ahteenmäki-Pelkonen (2006, 50–51) kuin Davys ja Beddoekin (2010, 24–29) muiden muassa. On tärkeää, että tarvittaessa ohjattava saa tilaisuuden pysähtyä ja käsitellä työhön liittyvää emotionaalista kuormitusta, jota syntyy esimerkiksi haasteellisissa asiakas- tai alailanteissa. Työnohjaus merkitsee siis myös kokemusta kannattelusta ja tuesta (Kyrönseppä 2012, 51; Noble ym. 2016; Vehviläinen 2014a, 19–37). On työtehtäviä ja -tilanteita, joissa tarvitaan jatkuvaa tukea, mutta myös tilanteita, joissa yksittäinen, intensiivinen kehittämisprosessi tukee parhaiten. Työnohjaus toimii ohjattavan työssä siis sekä tilannekohtaisena että pidemmän tähtäimen kasvun ja kehittymisen alustana. Ohjattava on omaa työtään ja suhdettaan työhön tutkiessaan sekä subjekti että objekti (Keski-Luopa 2018). Yksittäisessä työnohjaustilanteessa ohjattava voi kokea myös

voimautumista ja löytää uusia näkökulmia työstä nouseviin kysymyksiin tai ammatillisiin kehityshaasteisiin.

Kun ohjattavana on ryhmä, siinä vaikuttavat monet eksplisiittiset tekijät, kuten ryhmäilmiöt, dynamiikka ja organisaation kulttuuri. Ne ovat merkityksellisiä prosessin etene-  
misen kannalta, vaikka usein paradoksaalisia. Ne sekä vievät keskustelua eteenpäin että saattavat aiheuttaa sen jumiutumisen. Ohjattavien ei ole helppoa tehdä tiedostamatonta ja piilossa olevaa näkyväksi. (Copeland 2005, 35–68; Koski 2011, 71–83; Punkanen 2009, 30–45; Puutio 2014.) Toisaalta ryhmän jäsenten tarvitsema tuki, oivallukset ja oppiminen syntyvät useimmiten jakamisen kautta. Kehittämiseen ja kasvuun liittyy sekä rationaalista että tunnetason työskentelyä, jonka kautta niin yksilö kuin ryhmäkin voi tulla tietoisem-  
maksi omista kokemuksistaan, motiiveistaan, työskentelytavoistaan, työpersoonastaan ja vuorovaikutuksestaan.

Ohjattavana oleminen on tärkeä taito ja olennaista työnohjauksen onnistumiselle. (Milne 2009, 132–134.) Työnohjaukseen kohdistuvat odotukset voivat olla myös epärea-  
listisia. Ohjattavalta kysytään halua kasvuun: oppijaksi asettumista ja oman toimintansa kriittistä arvioimista. Tällaista tutkivaa, kyseenalaistavaa ja kriittistä reflektiota pidetään tärkeänä itsesäätelytaitona dialogisessa toiminnassa, olipa työ sitten ihmissuhdetyötä, johtamista tai oikeastaan mitä työtä tahansa. Hektisen ja nykyihmiselle merkityksellisen työelämän keskellä on tärkeää pohtia tietoisesti ja tavoitteellisesti sitä, mitä ollaan teke-  
mässä ja miksi. Reflektion avulla ohjattava voi intentionaalisesti luoda uusia merkityksiä sekä vahvistaa työtaitojaan ja laajentaa perspektiiviä työssään. Tätä korostavat esimerkik-  
si Tiuraniemi (2002), Tikkamäki (2006), Koski (2007, 41–42), Scaife (2010), Kärkkäinen (2013, 25) ja Carroll (2014). Työnohjauksessa reflektio on ohjattavan tärkeä työväline, joka edistää ammatillisen kasvun, oppimisen, asiantuntijuuden rakentumisen ja kompetenssien kehittymisen prosesseja. (Alhanen ym. 2011, 45–62; Koski 2012, 54–75; Noble ym. 2016.) Kun työnohjausta tarkastellaan ohjattavan näkökulmasta, tullaan lähelle vaikuttavuuden  
ilmiötä (Koivu 2014; Ojanen 2006, 71–85; Scaife mt.).

#### 2.4.4 Ohjaajan onnistuminen

Työnohjauksen funktio liittyy myös ohjaajan osaamiseen. Työnohjaajan rooli on yhtä aikaa sekä intentionaalinen ja intuitiivinen. Työnohjaukselta odotetaan strategisuutta, tavoittei-  
ta ja tuloksia. Työnohjaajan tehtävä ja osa hänen osaamistaan on auttaa konsultatiivisesti ohjattavia löytämään uusia näkökulmia: arvioimaan tavoitettaan ja keinoja sinne pääsemi-  
seksi. Kyky luoda reflektiivinen oppimisympäristö on yksi tärkeimmistä. Tämä lisää oh-  
jattavien ymmärrystä itsestään, työstä ja työyhteisöstä (Carroll 2014, 61–74; Kyrönseppä 2012.) Työnohjaajan omasta työskentelytavasta, viitekehyksestä ja koulutuksesta riippuu, toimiiko hän avoimista ei-tietämisen tai tyhjän tilan lähtökohdista tai esimerkiksi tietoi-  
sen läsnäolon lähtökohdasta vai enemmän tai vähemmän strukturoidusti ja ratkaisuo-  
rientoituneesti. Esimerkiksi Totto ja Hyypä (2012, 173–182) asettavat vastakkain työn-

ohjaajan rationaalisen yrityksen ymmärtää ja hänen intuitiivisen heittäytymisensä, jossa hän odottaa ja luottaa ”ajatuksen tulevan ajattelijan luokse”. Samoilla linjoilla on ajatus työnohjauksesta emergenttina seikkailuna, jolloin alussa ei voi tietää, mihin lopussa päädytään (Vuokila-Oikkonen 2014). Vaikka aito kohtaaminen, läsnäolo, kuunteleminen ja asiakkaan näkökulma ovatkin työnohjouksen ominaispiirteitä, suhtaudutaan passiiviseen ja pelkästään kannattelevaan työnohjaajaan kriittisesti. Tämän päivän työnohjaajalla on proaktiivinen ote, joka pitää sisällään muun muassa taidon tehdä tavoitteen suuntaan meneviä kysymyksiä. (Carroll mt.; Copeland 2005; Koski 2007, 143–155; Noble ym. 2016.) Samanaikaisesti työnohjaus on vuorovaikutustilanne, jossa työnohjaajan tilanneherkkyys ja keskustelusiirrot edellyttävät taitoa ja tasapainoilua (Puutio & Kykyri 2015). Työnohjaajan tehtävänä on ohjata ja kannatella keskustelua ja toimintaa siten, että ymmärrystä syntyy sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla. (Hyrkäs 2002; Noble ym. 2016.)

Empaattisuus, kyky arvostavaan kohtaamiseen, kiinnostukseen ja läsnäoloon sekä ryhmäprosessien hallinta ovat ominaisuuksia ja taitoja, joita työnohjaajalta yleisesti edellytetään. Työnohjaaja tai ryhmä toimii myös peilinä, joka antaa tarvittaessa palautetta. Metaforat työnohjaajasta ja taskulampusta, jolla hän osoittaa tietä, tai luotsista, joka ohjaa laivaa kapteenin apuna, ovat myös osuvia. (Carroll 2014; Tiuraniemi 2002; Wallin 2014b, 49.) Taitava työnohjaaja toimii jokaisen ohjattavan henkilökohtaisten tarpeiden pohjalta ja muuttaa joustavasti omaa toimintatapaansa ohjattavien toiminnan mukaisesti. Vaikka tietyltä auktoriteettiasemalta ei voi kokonaan välttyä, kuten työnohjausta henkilöstöjohdon näkökulmasta jäsentävä Poole (2010) väittää, työnohjaajan tulisi pystyä tiedostamaan vallankäyttöön liittyvä ulottuvuus ja hyödyntää sitä luottamuksen ja turvallisuuden lisääjänä. Hän ei ole ylivoimainen tai yläpuolella oleva ”super” (vertaa englanninkielinen käsite *supervision*). Siitä huolimatta hänellä on osaamista, kokemusta ja tietoa, jota hän voi hyödyntää työskentelyssä ohjattavansa kanssa. Valta-aseman avoimuus ja näkyväksi tekeminen edistävät tuloksellista yhteistoimintaa ohjattavan kanssa, arvioivat myös Burck ja Daniel (2010, 20–30), jotka ovat koonneet poikkeuksellisen laajan kansainvälisen katsauksen systemisistä työnohjauksesta.

Työnohjouksen keskustelussa onkin alettu soveltaa ja korostaa myös näyttöön ja tietoon perustuvaa toimintaa, *evidence based practice* (Milne 2009; Wallin 2014b, 38–51). Se tarkoittaa sekä kokemus- että tutkimustiedon tuntemusta ja sen täsmähyödyntämistä asiakaan tilanteessa. Työnohjaajalla ei ole vastauksia kaikkiin kysymyksiin eikä valmiita vastauksia. Erilaisia lähestymistapoja on kuitenkin mahdollista myös yhdistää, ja työnohjaaja voi liikkua joustavasti niiden sisällä. Rooli voi vaihdella niin tilannekohtaisesti kuin viitekehyksellisestikin tukevasta kannattelijasta ja rinnalla kulkijasta aktivoivaan fasilitaattoriin ja valmentajaan. Olennaista on, että työnohjaaja on läsnä oleva, kokenut ja ohjattavastaan kiinnostunut. (Copeland 2005; 20; Wilmot 2008). Tärkeää on myös pyrkiä ymmärtämään esiin nousevia kysymyksiä dialogisesti yhdessä ohjattavien kanssa. (Kyrönseppä 2012, 49–51; Vehviläinen 2014a, 19–37.)

Työnohjaajan on tärkeää myös ymmärtää organisaation kokonaisuus ja kahdensuuntainen suhde ohjauksen ja organisaation välillä. Ohjauksen vaikutukset eivät välttämättä ulotu itse käytännön työhön ilman, että ohjattavan työtä tarkastellaan osana organisaatiota, johtajuutta, työprosesseja ja työyhteisön rakenteita. Systemisyys, organisaatioajattelu ja -näkemys korostuvatkin ajanmukaisen työnohjaajan ammattitaidossa. (Karvinen-Niinikoski 2011, 16; Kyrönseppä 2012, 36–41; Puutio, 2014, 63–77; Wilmot 2008.) Toisaalta, kuten työnohjausta moniammatillisissa työyhteisöissä tutkinut Koski (2012, 54–75) kuvaa, työnohjaaja on perustehtävän palveluksessa. Ymmärrän sen tarkoittavan sitä, että työnohjauksen rooli on tukea organisaation perustehtävää ja tavoitetta. Siten työnohjaajan ja hänen toimintansa tulee olla lojaalia paitsi ohjattavalle, myös ohjattavan organisaatiolle. Onhan ohjattavan työ kuitenkin pitkälti riippuvainen organisaation ja työnantajan luomista resursseista ja reunaehdoista. Tämä edellyttää joskus tiukkaakin rajaamista ja keskustelun palauttamista työtehtävään ja yhdessä organisaation kanssa työnohjaukselle asetettuihin tavoitteisiin, mutta myös avoimuutta niissä tilanteissa, joissa ohjattavan ja organisaation etu, resurssit tai päämäärät ovat ristiriidassa keskenään. Ajanmukaisessa työnohjauksessa pyritäänkin pitämään johtoa tietoisena työnohjauksen ja sen usein yhdessä laadittujen tavoitteiden toteutumisesta tarkoituksenmukaisella tavalla. Sidos organisaatioon ja mahdollinen yhteinen ja avoin raportointi eivät saa kuitenkaan rikkoa työnohjauksen luotamuksellisuutta. Keskustelun sisältö pyritään pitämään tarkoituksenmukaisella tavalla työnohjaajan ja ohjattavien välisenä. Tässä työnohjaajan toimintaa ohjaavat eettiset periaatteet.

Kuten johdon konsultointiin kansainvälisellä tasolla perehtynyt Patterson (2013) korostaa, työnohjaajalle perustavanlaatuista on oma reflektiivinen oppiminen. Se tuottaa luovaa ajattelua, inspiraatiota ja käytännöllistä viisautta ohjattavan kohtaamiseen. Suomessa työnohjaajalta edellytetään myös muodollista osaamista ja sen ylläpitoa. Tämä on yleinen käytäntö, vaikka virallista auktorisointia tai sertifiointia ei toistaiseksi olekaan. Työnohjausta ei voi tehdä miten tai kuka tahansa. Työnohjaajalla on oltava tarkoituksenmukainen pohjakoulutus, riittävä määrä omaa työkokemusta ja persoonallista soveltuvuutta sekä kriteerit täyttävä työnohjaajakoulutus. Työnohjaaja tarvitsee myös itse työnohjauksen työnohjausta (ToTo). Sitä voi antaa kokenut tai erityiskoulutettu työnohjaaja tai se voidaan toteuttaa esimerkiksi vertaistyönohjauksena, jossa jokainen ryhmän jäsen toimii toinen toisensa ohjaajana. Kuriositeettina mainitsen, että Ruotsissa tätä toimintaa kutsutaan käsitteellä *superhandledning* ja englanninkielisissä toimintaympäristöissä esimerkiksi *coaching supervision*. (Heroja ym. 2014; Hodge 2013; Lawrence & Whyte 2014; Moyes 2009.)



### 3 Työnohjaus ja monikulttuuriosaaminen

Työelämä on muutoksessa ja edellyttää aivan uusia ammatillisia taitoja, kvalifikaatioita ja kompetensseja. Se on myös aikuisen ja työelämässä mukana olevan luontainen oppimisympäristö. Globalisaatio ja digitalisaatio ovat murroksen voimakkaimmat ajurit. Ne muuttavat työn tekemisen tapaa ja välineitä, mutta ennen muuta työtä tekeviä ihmisiä ja yhteisöjä. (Davies ym. 2011; Gratton 2011; Hanhinen 2010.) Monissa maissa, joissa enemmistö- ja vähemmistökulttuurien rinnakkaiselon kehittämiseen on ollut tarvetta paljon Suomea enemmän, tämä kehitys on ollut haasteena jo pitkään. Muutoksen vaikutus näkyy monilla elämänalueilla ja -areenoilla, eikä vähiten työelämässä. Suomalaiset yritykset ja järjestöt ovat olleet mukana jo pitkään erilaisessa kansainvälisessä toiminnassa. Nyt kuitenkin kansainvälisyys on tullut lähemmäksi, kun yhteiskuntamme ja työyhteisömme monikulttuuristuvat entistä voimakkaammin. Globaalit markkinat, vapaa liikkuvuus, ihmissuhteet, opiskeluvaihdot ja pakolaistilanne sotaa käyvissä maissa tuovat maahamme ulkomaalaisia. Heistä suuri osa on sekä aktiivisia että potentiaalisia työntekijöitä ja opiskelijoita. Monilla työpaikoilla eletään jo nyt varsin monikulttuurista elämää, joka tulee entisestään lisääntymään. Monikulttuurisuus ei ole mikään yksiselitteinen monoliitti, vaan paremminkin useasta pienestä osasta koostuva mosaiikki. Kansallisiin kulttuureihin ja niiden vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen arvioidaankin olevan yksi keskeisimmistä tulevaisuuden työelämätaidoista; sitä pidetään jopa avaintaitona. (Falender ym. 2014a, b; Keisala 2012; Noble ym. 2016.)

Jos ammatillisen kvalifikaation ajatellaan olevan yksilön kykyä spesifeihin työelämän edellyttämiin suorituksiin, voidaan työelämässä tarvittavaa taitoa kulttuurienväliseen yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen pitää sellaisena. Käytännössä se tarkoittaa kykyä ymmärtää, toimia ja olla vuorovaikutuksessa tarkoituksenmukaisesti tilanteissa, joissa toimitaan eri kulttuurisia tai etnisiä taustoja edustavien alaisten, asiakkaiden tai kollegoiden kanssa. (Dervin & Keihäs 2013; Herre 2013; Poikolainen 2011; Raunio ym. 2011; Sadri & Flammia 2011, 18–24; Wallin 2013.) Myös työnohjauksen on kiinnityttävä tähän muutokseen. (Ancis & Marshall 2010; Beddoe & Davys 2016, 39–53.) Niin tärkeäksi kuin se on



havaittakin jo vuosia sitten, sen on samalla todettu olevan myös haastavaa (Christiansen ym. 2011) sekä käytännön toteutuksen että työnohjaajien ammattitaidon kehittymisen kannalta. Tässä luvussa jäsenmän kulttuurienvälisen osaamisen käsitettä tarkastelemalla ensin kulttuuria yleensä ja sen monikulttuurista ulottuvuutta. Erittelen, mitä se merkitsee käytännön työelämätaitojen näkökulmasta ja miten työnohjauksen rooli näyttäytyy niiden kannalta.

### 3.1 Kulttuurin moniulotteisuus

Kulttuuri ymmärretään monella eri tavalla. Siihen liittyvä keskustelu on haasteellista jo siksi, että näkökulmat ovat monimuotoisia, kontekstisidonnaisia ja monikerroksisia. Lisäksi kulttuuri käsitteenä ei avaudu aivan helposti tai yksinkertaisesti. Vaikka paljon on yhteistäkin, on eri asia, puhutaanko esimerkiksi kansallisesta vai organisaation kulttuurista. Kun aletaan jäsentää kulttuurien välisiä teemoja, siirrytään taas uudelle tasolle. Usein kulttuurin ajatellaan olevan esimerkiksi organisatorista tai kansallista kollektiivista käyttäytymistä, jota erityisesti kieli ilmentää. Kulttuurin olemusta ja kulttuurien välistä oppimista tutkinut Shaules (2007, 24–47) korostaa kuitenkin paitsi identiteetin roolia keskustelussa kulttuurista, myös kulttuurin syvärakennetta. Näkyvän ilmaisuuden ja toiminnan lisäksi suuri osa kulttuurista on implisiittistä. Sille on ominaista, että se on suurelta osin sitä edustaville itsestään selvää ja näyttäytyy vasta suhteessa ja vuorovaikutuksessa muihin: verrattuna toisiin huomaa ajattelevansa tai toimivansa eri tavalla (Dervin & Keihäs 2013, 109).

Kulttuuri voidaan jaotella esimerkiksi historiallisella, materiaalisella, sosiaalisella ja subjektiivisella dimensiolla. (Chiu & Hong 2013, 3–16; Dervin & Keihäs 2013; Hogan 2013, 15.) Kahteen viimeksi mainittuun ulottuvuuteen fokusoiden kulttuuria voi tiivistettynä pitää hieman näkökulmasta ja jopa aikakaudesta riippuen paitsi opitun tuloksena, myös yhdessä rakennettuna todellisuutena, jaettuina merkityksinä, symbolisena systeeminä, toiminnan koodistona tai mielen ohjelmointina. Sitä voidaan tarkastella myös ihmiskunnan tapana jäsentää sosiaalista identiteettiään, toimintaympäristöään ja kompleksista maailmaa. Se on sosialisatioprosessi ja ilmenee tietyille ryhmälle tyypillisinä arvoina, uskomuksina, symboleina, rituaaleina, ilmaisuina ja tapoina toimia sekä usein yhteisenä historiana ja jopa ekologisena järjestelmänä. Kulttuuria ei enää useinkaan nähdä vain staatistena, vaan dynaamisena – eräänlaisena ihmiskunnan evoluutioprosessina (Jahoda 2011, 51–60). Esimerkiksi Teräs (2015, 153) tarkastelee sitä ylijärjestyksenä ja muuttuvana. Näkökulma vaikuttaa siihen, mitä kulttuurista opetetaan, miten eri kulttuuria edustavia ihmisiä kohdataan ja miten kulttuuriin ylipäättään suhtaudutaan.

Erityisesti kansallisen kulttuurin voidaan sanoa sekä erottavan että yhdistävän ihmisiä suurina ryhminä. Sellaisena ilmiönä sillä on myös paljon voimaa. Se muokkaa yksilön identiteettiä ja ohjaa sosiaalista toimintaa ja sitä, miten asioita määritellään. Erilaisuutta voidaan korostaa kategorisoimalla yksilöitä. Se tuottaa stereotypioita ja yleistyksiä, jotka ovat omiaan toiseuttamaan, sulkemaan pois ja ulkopuolelle ja saavat kokemaan toiseut-

ta. Erilaisuutta voidaan käyttää myös moniulotteisena resurssina. Samanlaisuutta ja yhteisyyttä vahvistamalla voidaan lisätä yhteenkuuluvuutta, vuorovaikutusta, tasa-arvoa ja inhimillisyyttä – inklusiota ja integraatiota. (Blasco & Gustafsson 2004; Chiu & Kim 2011; Johnson ym. 2015; Laitinen ym. 2015; Poikolainen 2011; Sadri & Flammia 2011, 32–42; Smith ym. 2006.) Kulttuurilla onkin kolme vaikuttavaa dimensiota: universaali, sosiaalinen ja persoonallinen. On asiantuntijoita, jotka korostavat jonkin tietyn edellä mainitun ulottuvuuden vaikutusta, mutta myös niitä, jotka näkevät ihmisen liikkuvan samanaikaisesti ja joskus paradoksaalisestikin näillä yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden akselilla. Tietyissä asioissa ihmiset käyttäytyvät kaikkialla varsin samalla tavalla, ja joissakin tilanteissa päällimmäisenä vaikuttaa se, miten on opittu ja totuttu toimimaan, ja useissa tilanteissa taas ihmisen yksilölliset ominaisuudet ohjaavat toimintaa. Rajapinnat ovat usein häilyviä ja edellyttävät tasapainoilua. Vaikka kulttuuriin, erityisesti kieleen ja arvoihin, liittyikin paljon pysyviä elementtejä, kulttuuria pidetään kuitenkin myös dynaamisena, etenkin postmodernina aikana jatkuvassa muutoksessa olevana prosessina. (Chiu & Hong 2013, 3–23; Jahoda 2011; Poikolainen mt.; Sääntti & Metsänen 2011; Wallin 2013.)

On näkökulmia ja painotuksia, joiden mukaan ihmiset ovat vuorovaikutustilanteissa ihmisiä ja yksilöitä, ilman kulttuurisen taustan luomia attribuutioita. Kulttuurit eivät kohtaa, vaan ihmiset, eikä ole tarvetta erottaa kulttuurista vuorovaikutusta muusta kommunikaatiosta. (Raunio ym. 2011, 24–27.) Tämän näkökulman ei pitäisi kuitenkaan estää tunnistamista tai vähättelemästä olemassa olevaa diversiteettiä. Saukkonen (2013, 230) kuvaa tiivistetysti ja käytännöllisesti diversiteettiä tilanteena, jossa kulttuurisesta monimuotoisuudesta puhutaan arkisena asiana ja vältetään liittämistä siihen erityisiä hienouden, rikkauten, harmillisuuden tai riesan määritteitä. Kulttuurinen moninaisuus on suurempi ja kompleksisempi kokonaisuus. Käytävää keskustelua ja käytännön toimintaa on tärkeää sekä kyseenalaistaa että tarkoituksenmukaistaa. On syytä kuunnella myös perusteltuja kriittisiä ja monipuolisia akateemisia puheenvuoroja. (Beck & Beck-Gernsheim 2001; Blasco & Gustafsson 2004; Eriksen 2014, 1–18; Martikainen ym. 2013; Pieterse 2015; Prato 2009; Sadri & Flammia 2011, 102–106; Saukkonen 2013; Salter 2014.) Niissä tuodaan keskusteluun myös näkökulmia, joissa tarkastellaan esimerkiksi multikulturalismia ideologiana tai pyritään madaltamaan kulttuurienväliseen toimintaan liittyvää ylikorostusta muistuttamalla muun muassa jännitteiden olemassaolon pysyvyydestä, länsimaisesta dominanssista, enemmistön oikeuksista ja globalisaation synnyttämistä vastavoimista. Keskustelua tulisi voida käydä sen enempää relativismin kuin pluralisminkaan poteroon asettumatta. (Prato mt.)

Käsitteiden moninaisuus näkyy myös kulttuurienvälisiä teemoja kuvaavassa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Horsti arvioi monikulttuurisia diskursseja analysoidessaan niiden ”hajoavan moneen suuntaan” (2005, 296–298). Kansainväliseen ja kulttuurien väliseen yhteistoimintaan, vuorovaikutukseen, monikulttuurisuuteen ja monimuotoisuuteen ylipäättään liitetään monia eri käsitteitä ja merkityksiä, joita alan tutkimuksessa ja kirjallisuudessa on laajasti pyritty avaamaan (Dervin & Hahl 2015; Laitinen 2014; 41–53; Wallin 2013,

42–43). Ehkä kattavin käsite on *diversity*, joka laajimmillaan tarkoittaa kaikkea moninaisuutta, kuten ikää, sukupuolta, oppimiskykyä ja kansallista kulttuuria. Käsitteistö vaihtelee suuresti kielialueen, maan tai tieteenalan mukaan, myös Suomessa. Käsitteitä saatetaan perustella myös ideologisista tai sosiaalisista intresseistä käsin. Diskursseissa tarjotaan myös ajatusta, että pitäisi lakata puhumasta monikulttuurisuudesta ja siirtyä esimerkiksi käyttämään vain laajempaa ja yleisempää monimuotoisuuden käsitettä. Se saattaisi tuottaa enemmän eri kulttuurien välistä dialogia ja sosiaalista yhtenäisyyttä. Tällaiselle käänteelle on perustelunsa, mutta se johtaa myös helposti ajatteluun, jossa halutaan sivuuttaa kulttuuriset dimensiot ja merkitykset. (Contini & Pica-Smith, 2017; Kujanpää 2017; Phillips 2007; Saukkonen 2013.)

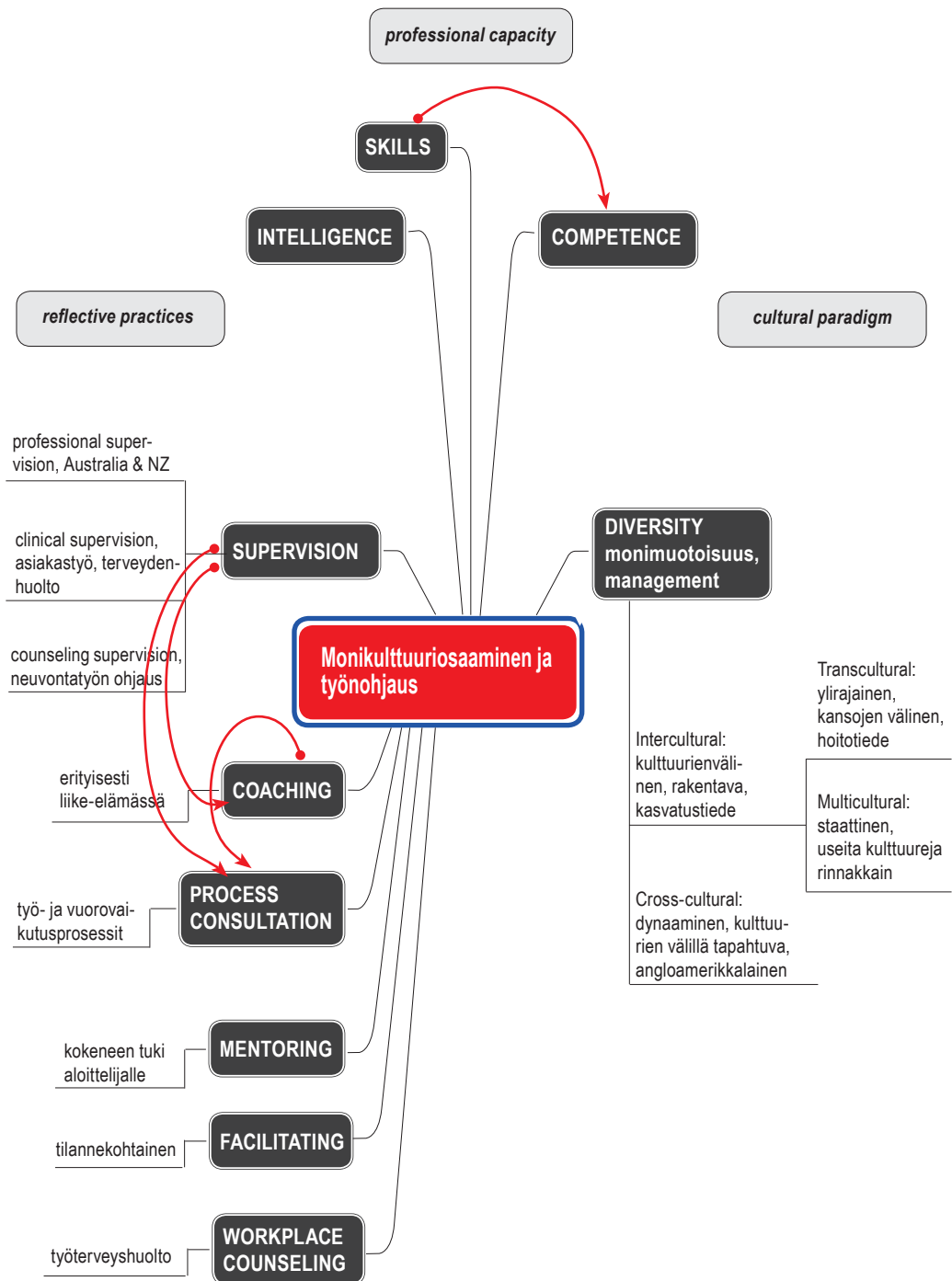
Kulttuurienvälisessä tutkimuskirjallisuudessa monikulttuurisuudesta käytetään usein eri käsitteitä rinnakkain ja lomittain (Adams 2009). Tarkennan kuitenkin joitakin tutkimusaiheeni kannalta olennaisia ja sen keskustelussa yleisimmin esiintyviä käsitteitä ja niiden asemointia. Esimerkiksi hoitotieteen kulttuurienvälisessä tutkimuksessa (Mäkinen 2014) puhutaan ensisijaisesti transkulttuurisuudesta (*transcultural*). Sillä voidaan toisessa kontekstissa tarkoittaa myös rajoja ylittävää, yllirajaista toimintaa. Koulutuksen ja konsultoinnin alan kirjallisuudessa (Gerstein ym. 2012a, b) käytetään laajalti käsitettä *cross-cultural*, joka kuvaa kulttuurien välillä tapahtuvaa dynaamista liikettä ja kulttuurienvälisiä vaikutuksia sekä kulttuurisen ymmärryksen syventämistä. Hyvin lähellä samanlaista merkityksenantoa on käsite *intercultural*, jota käytetään sekä yhteiskunta- että sosiaalitieteissä (Sadri & Flammia 2011) ja ainakin pohjoismaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa. (Jokikokko 2010; Layne 2016.) Sillä tarkoitetaan kulttuurien ja kansojen välistä, vuorovaikutusta korostavaa toimintaa, aktiivisuutta ja yhdessä oppimista.

Käsite *multicultural* on käytössä, kun korostetaan kulttuurisia ja etnisiä ulottuvuuksia tai kulttuurien moninaisuutta ja rinnakkaisuutta, mutta myös pysyvyyttä, olemassa olevaa. Se liitetään usein myös maahanmuuttoon sekä saman yhteiskunnan tai kansan sisällä olevaan kulttuuriseen monimuotoisuuteen ja sen strategioihin. (Falender ym. 2014a, b; Magala 2005; Sue & Sue 2013.) Kahden viimeksi mainitun englanninkielisen käsitteen ero ilmenee ehkä parhaiten, kun ajattelee (staattista) ryhmää, jossa on monia eri kulttuureja edustavia ihmisiä (*multicultural*) ja jossa nämä ihmiset ovat (aktiivisessa) vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (*intercultural*). Alan kirjallisuudessa esiintyy toisinaan myös tilannesidonnainen kulttuuriäly, *cultural intelligence*. Jotkut tutkijat näkevät sen synonyymina kulttuurienväliselle kompetenssille, mutta se korostaa kuitenkin yksilön arvioitavissa olevia ominaisuuksia sosiaalisen oppimisen ja vuorovaikutuksen kustannuksella. (Laitinen ym. 2015; Raunio ym. 2011; Sadri & Flammia mt., 8–9.)

Kasvatustieteeseen, oppimiseen ja asiantuntijuuteen liittyvässä kotimaisessa keskustelussa käytetään rinnakkain termejä interkulttuurinen, yllirajainen, kulttuurienvälinen ja monikulttuurinen. Monikulttuurisuus ja monikulttuurinen ovat kuitenkin ehkä helpokäyttöisempinä ja selkeämmin suomenkielisinä vakiintuneet suomalaiseen kielenkäyttöön. Kun puhutaan osaamisesta ja taidoista tai esimerkiksi kompetenssista, käytännössä

käytetään käsitteitä kulttuurienvälinen tai monikulttuurinen, käyttäjästä riippuen. Niidenkin välillä on hiuksenhienoja semanttisia merkityseroja, mutta sisällöllisesti ja kasvatuksen diskurssissa ne ovat kuitenkin lähellä toisiaan. (Koponen & Kotilainen 2017; Laitinen ym. 2015; Poikolainen 2011; Salo-Lee 2005.) Ne ilmentävät hyvin tilannetta erilaisissa monimuotoisissa toimintaympäristöissä, joissa työtä tehdään yhdessä ja rinnakkain erilaisista kulttuurista taustaa edustavien ihmisten kesken.

Olen jäsentänyt tutkimusteemaani liittyviä käsitteitä yleisesti sekä kotimaisen että kansainvälisen kirjallisuuden valossa oheisen käsitekartan (kuvio 7) avulla. Olen käyttänyt siinä osittain suomenkielisiä, osittain englanninkielisiä termejä luodakseni mahdollisimman selkiyttävän kuvan käsitteistä ja niiden yhteyksistä. Sekä työnohjauksen että monikulttuuriosaamisen ytimessä näen ammatillisen kyvykkyyden (*professional capacity*). Se sisältää älykkyyttä, taitoja ja kompetensseja, jotka ovat yhtäältä rinnakkaisia, toisaalta erillisiä osaamisen ulottuvuuksia. Kyvykkyys rakentuu sekä yksilöllisten ominaisuuksien pohjalta että oppimisen ja sosiaalisen toiminnan tuloksena. Asiantuntemus, hiljainen tieto, tilan-tietoisuus ja oppimisprosessi ovat kaikki ammatilliselle kyvykkyydelle olennaisia asioita. (Beairsto & Ruohotie 2003; Johnson & Thomas 2004; Kallioinen 2010; Steenhuisen 2014.) Synteesinä koulutuksellisista ja henkilöstön kehittämiseen tähtäävistä interventioista, joita olen tässä tutkimuksessa edellä (luku 2.1) kuvannut, käytän käsitettä reflektiiviset käytännöt (*reflective practices*). Sitä voidaan pitää yhtenä henkilöstön kehittämisen menetelmiin ja niiden käytäntöön liittyvänä yläkäsitteenä (Hodge 2014; Scaife 2010). Kulttuurista paradigmaa (*cultural paradigm*) olen eritellyt diversiteetin eri ulottuvuuksilla (Falender ym. 2014a; Hogan 2013).



Kuvio 7. Monikulttuuriosaamisen käsitteistöä

## 3.2 Monikulttuuriosaaminen ja -kompetenssi työelämäkvalifikaatioina

Kvalifikaatiot ja kompetenssi kuuluvat aikuisen ja ammatillisen oppimisen perusparadigmoihiin. Työelämän, työyhteisön, johtamisen ja työssä tarvittavien ammatillisten kvalifikaatioiden näkökulmasta monikulttuurisuus ja monikulttuuriosaaminen ovat ajankohdaisia mutta samalla haasteellisia teemoja. Kansainvälisyys ja kansallisten kulttuurien vaikutus tuovat aivan erityisen haasteen muutenkin monimuotoiseen työelämään. Monikulttuuriset taidot liittyvät ensiksikin työelämätaitojen kehittämiseen, kuten monet työssä oppimisen tai ammattikasvatuksen tutkijat ovat todenneet, mutta myös aikuiskasvatuksen ja yhteiskunnallisen murroksen suhteeseen (Hanhinen 2010; Filander 2017). Monikulttuurisessa ympäristössä on monta kansallista kulttuuria, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. On syytä kiinnittää huomiota myös monikulttuuriseen vuorovaikutukseen ja sen yhteisölliseen osaamiseen. (Hammar-Suutari 2009; Mäkinen 2014.) Ymmärryksen lisäämiseksi ja selkiyttämiseksi on tarkasteltava monikulttuurisuutta työelämän ja työyhteisön näkökulmasta, mutta myös monikulttuuriosaamisen ja -kompetenssin käsitettä sekä niihin liittyvää oppimisprosessia. Kompetenssi nähdäänkin osaamista laajempänä ja syvempänä systeemisenä ja potentiaalia ilmentävänä tasona (Hanhinen 2010, 52–76; Ruohotie & Korpelainen 2009).

Monikulttuuriosaamisen yhtenä ajanmukaisena lähtökohtana työyhteisössä on, että jännitteitä ei voi välttää, sivuuttaa eikä poistaa, vaan ne tulee oppia käsittelemään. (Keisala 2012; Puukari & Korhonen 2013; Rathje 2014; Wallin 2013.) Boyd (2010) korostaa erityisesti vallankäytön näkökulmaa kulttuurisen diversiteetin kehystämässä tilanteissa. Jokaisen työyhteisön jäsenen monikulttuuriosaamista on mahdollista kehittää, ja siihen panostaminen hyödyttää kaikkia osapuolia: niin organisaatiota, työyhteisöä, ulkomaa-laistaustaisia työntekijöitä kuin enemmistökulttuurin edustajakin. Monikulttuuriosaaminen on työyhteisössä vastavuoroinen ja vastuullinen oppimisprosessi. Kaikki osapuolet voivat oppia toisiltaan. Siten työelämä itsessään voi oikein suunnattuna myös kehittää jokaisen monikulttuurisia taitoja ja kvalifikaatioita. (Johnson ym. 2015; Keisala 2012, 2017; McPhatter 2004; Shaules 2015.)

Monikulttuuriosaaminen on ollut alan tutkijoiden kiinnostuksen kohteena koko 2000-luvun. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetty osaamisen käsite (*competence*) on suomenkielisessä diskurssissa taipunut sekä osaamiseksi että kompetenssiksi, joskus myös ammattitaidoksi. Näitä käsitteitä käytetään usein rinnakkain (Hanhinen 2010, 52–76; Kullaslahti 2011, 30–33). Olen tehnyt tässä tutkimuksessa valinnan, jonka mukaisesti käytän yleisellä tasolla käsitettä monikulttuuriosaaminen ja kompetenssin näkökulmaa silloin, kun se on ammatillisen kasvun tai tutkimusprosessin näkökulmasta perusteltua. Tällä valinnalla pyrin korostamaan monikulttuuristen taitojen arkipäiväisyyttä ja niiden välttämättömyyttä jokaiselle työelämässä mukana olevalle.

### 3.2.1 Monikulttuurikompetenssin kehittyminen

Kun puhutaan kulttuurienvälisestä osaamisesta, korostetaan usein vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Monikulttuuriosaaminen on kuitenkin laajempi erityisten sosiaalisten taitojen kokonaisuus. Vaikka monikulttuuriosaamisen määrittely onkin varsin kompleksista, monet monikulttuurisuuden tutkijat näkevät kulttuuriin liittyvän osaamisen intentionaalisena ja tietoisena jatkuvan kasvun ja syväoppimisen prosessina ja metataitona, jolloin se lähenee kompetenssia. Thomas (2006, 49) arvioi monikulttuurikompetenssin olevan lopullinen päämäärä, johon kulttuurienvälisessä ammatillisessa kehittämisessä pyritään. Hän pitää monikulttuurikompetenssia kykynä tunnistaa oma ja vieraan kulttuurinen suuntautuminen siten, että sen pohjalta voidaan toimia ja olla vuorovaikutuksessa kaikkien voimavaroja optimaalisesti ja vastavuoroisesti hyödyntäen.

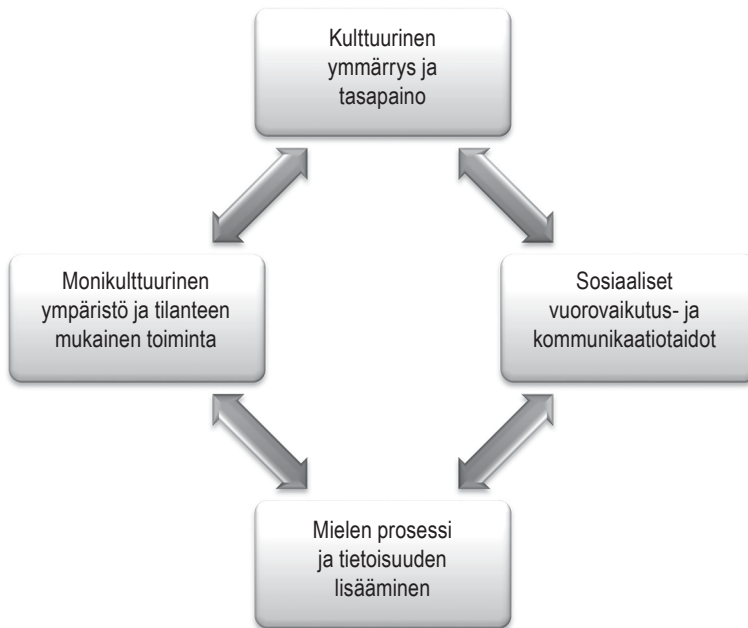
Monikulttuurikompetenssi sisältää pinnassa olevia, eksplisiittisiä taitoja, kuten kyvyn kommunikoida ja yleiset sosiaaliset taidot. Pintaa syvemmällä oleva metataito on usein emotionaalisiin signaaleihin, motiiveihin ja asenteisiin liittyvää kykyä havaita, reagoida ja ilmaista tilanteen vaatimalla tavalla. Paitsi erilaiset itsesääteilytaidot ongelmanratkaisutaidot, myös sanaton viestintä tai kyky hyväksyä erilaisuutta ovat esimerkkejä tällaisista syväkvalifikaatioista. (Hogan 2013; Johnson ym. 2015; Wallin 2013, 80–82.) Monikulttuuriosaaminen on mahdollisimman avointa, tilannesidonnaista toimintaa ja vuorovaikutusta, jossa huomio ei kiinnity niinkään toiseen, vaan itseen, omaan ajatteluun ja suhtautumiseen. On osattava asettua toisen asemaan, kuunnella ja ilmaista itseään toista arvostavasti ja selkeästi sekä verbaalisesti että sanattomasti, kyettävä tunnistamaan omia asenteitaan, kulttuurisia ja sosiaalisia käyttäytymisnormejaan ja -tapojaan, tarkasteltava omaa rooliaan ja vallankäyttöään, pystyttävä hyväksymään erilaisuutta sekä hyväksyttävä oma tarpeensa jatkuvaan kasvuun, joka sisältää sekä onnistumisia että epäonnistumisia. (Dervin & Keihäs 2013; Poole 2010.)

Ammatillisena kvalifikaationa monikulttuurikompetenssi sekä kumpuaa että rakentuu kulttuurien välisessä käytännön vuorovaikutuksessa ja edellyttää niin teoreettista jäsenystä kuin emotionaalista, kasvuun liittyvää reflektiotakin. Tieto, taito, tunne ja toiminta ovat kaikki tärkeitä ulottuvuuksia. (Bennett 1998; Hogan 2013; Magala 2005.) Dervin ja Keihäs (2013, 123–127) määrittelevät ulottuvuudet vielä tarkemmin kyvyiksi tiedostaa, analysoida ja toimia. Ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna prosessissa on tietämissen ja osaamisen lisäksi olennaista myös kohtaamisen taito ja rakentava tahtotila (Ingram 2012; Laitinen 2014.) Ilman tahtotilaa ymmärrystä ja kasvua ei voi tapahtua eikä osaamista syntyä. Kulttuurisesti vaihtelevan ja kansainvälisen työn on todettu lisäävän tutkivaa ja kehittävää otetta ja laajentavan työhön, sen tavoitteisiin ja menetelmiin liittyvää ymmärrystä. (Toiviainen ym. 2012.) Vaikka monikulttuuriosaaminen edellyttääkin kanssakäymistä vieraan kulttuurin kanssa, se ei kuitenkaan itsessään tee kenestäkään kompetenttia (Laitinen ym. 2015; Wallin 2013).

Monikulttuuriosaamisen ja -kompetenssin kehittymisen kannalta on olennaista, että syntyy mentaalinen, sekä henkistä että ammatillista kasvua tukeva prosessi, jossa sekä

kulttuurisen kontekstin että sosiaalisten taitojen analyttinen ja kriittinen tarkastelu reflektion avulla muovaavat tietoisuutta. Tästä syystä monikulttuuriosaamista ei voi sanan pelkistetyssä merkityksessä ”opiskella”, mutta sitä voi oppia. Kompetenssina monikulttuuriosaaminen muodostuu ja kehittyy kuten muukin kyvykkyys, vaikka sen todentaminen ei olekaan helppoa. (Abraham 2004; Hanhinen 2010; Johnson ym. 2015; Lynch 2011; Wallin 2013.) Monikulttuurinen toimintaympäristö ja kokemusmaailma muodostavat monikulttuuriosaamiselle sekä täydentävän että välttämättömän kasvualustan. Salo-Lee (2005, 130) tiivistää kulttuurienvälisen kompetenssin olevan oppimisprosessi, johon kuuluu sekä kokemuksia että käytännön toimintaa. Kompetenssista muodostuu kvalifikaatio, joka on työelämässä sekä tarpeellinen että hyödyllinen – ja joka kehittyy jatkuvasti (McPhatter 2004).

Olen tiivistänyt käsitykseni monikulttuuriosaamisen ja -kompetenssin eri näkökulmista kuvioon 8. Siinä esitän keskeiset elementit, jotka ilmentävät monikulttuuriosaamisen kokonaisuutta ja sen osien inklusiivista luonnetta. Jokainen osa-alue on kompetenssin kannalta yhtä merkityksellinen.



Kuvio 8. Monikulttuurikompetenssin osa-alueet

Ulkokohtainen, usein stereotypioihin perustuva informaatio toisesta kulttuurista on siinänsä sekundaarista. Vääränlaisella kulttuuritiedolla vain vahvistetaan ja vääristetään ennakkokäsityksiä. Paremminkin tiedossa on kyse orientaatiosta ja kontekstin hahmotamisesta: kulttuurin ulottuvuuksien ja jännitteiden ymmärryksestä, joka perustuu kä-



sitteelliseen ajatteluun kulttuurista koko ihmiskuntaa ja sen arkipäivää muokkaavana ja määrittelevänä ilmiönä. (Mäkinen 2014, 224; Wallin 2013, 75–80.) Tiedon painopisteet ovat oman kulttuurin merkityksen tunnistamisessa ja siinä, miten vieraaseen kulttuuriympäristöön joutuminen vaikuttaa ihmiseen ja hänen identiteettiinsä. Sopeutumisprosessin ymmärtäminen on tärkeää. Yhtä tärkeää on kyky tiedostaa, arvioida ja käsitellä omaa kulttuurista viitekehystä. Suhde omaan kulttuuriin ilmenee luontaisena etnosentrisyytenä eli omakulttuurikeskeisyytenä, jolloin tarkastelemme maailmaa oman tai vallitsevan kulttuurin näkökulmasta. (Puukari & Korhonen 2013; Rathje 2014; Shaules 2015.) Kulttuurinen ymmärrys ja orientaatio auttavat työstämään ja tasapainottamaan myös sitä: omaa kulttuuria ei pidetä muita parempana, mutta ei myöskään mitätöidä sen merkitystä.

### 3.2.2 Monikulttuuriosaaminen työssä

Monimuotoisen ja monikulttuurisen työyhteisön johtamisen ja sitouttamisen kysymykset ja niiden merkitys korostuvat muuttuvassa työelämässä. Monenlaiset ihmiset tuovat monenlaisia näkökulmia, toteaa esimerkiksi Lahti (2014). Mukana seuraa myös haasteita ja sekä käsitteellisiä että toiminnallisia jännitteitä. Ne tuottavat väärinymmärrystä, osamattomuutta, luottamuksen puutetta, tahallista ja tahatonta syrjintää, eriarvoisuutta, ristiriitaitilanteita ja valtataistelua. Erityisesti monikulttuurisuuden kontekstissa tarvitaan ymmärrystä organisaation systeemisestä kokonaisuudesta, jossa vaikuttavat eri tasojen kulttuuriset ulottuvuudet (Schein 2010). Esiamestytön näkökulmasta monikulttuuriosaaminen on myös ammatillista asiantuntijuutta, johon liittyy erityisiä piirteitä, hyväksyntää, ymmärtämistä ja tasapainottelua erilaisuuden ja samanlaisuuden välillä. Kulttuurisesti monimuotoisen työyhteisön tarpeet voisi tiivistää tasa-arvoon, potentiaalın hyödyntämiseen, sopeutumiseen, toisilta oppimiseen sekä jännitteiden ja ennakkoluulojen minimoimiseen. (Kujanpää 2017; Patrick & Kumar 2012.) Kulttuuriset, työhön ja työlaınsäädäntöön liittyvät erot aiheuttavat päänvaivaa sekä johdossa että työyhteisön sisällä esimerkiksi palvelu- ja hoitoaloilla. Opetustyössä erilaisten oppijoiden diversiteettiä lisäävät kulttuuriset taustatekijät. Lasten ja nuorten koulutuksessa lisähaastetta voivat tuoda myös vanhempien erilaiset kulttuuriset näkemykset ja suhtautumiset. (Laitinen 2014; Layne 2016; Mäkinen 2014.)

Organisaatioissa vaikuttavat kulttuurin eri tasot, jotka muodostuvat sen rakenteista, prosesseista ja ihmisistä. Osa toimintakulttuurista on eksplisiittistä, mutta osa piilossa, syvätasolla, kuten esimerkiksi Schein (2010, 30) kuvaa. Hiljainen tieto pitää sisällään paljon skeemoja, taustaoletuksia ja uskomuksia. Lisäksi organisaation tasot ovat ulottuvuuksiltaan dynaamisia ja henkilöstöltään monimuotoisia: työyhteisö koostuu esimerkiksi eri ammatteja edustavista, eri-ikäisistä, erilaisen toimintakyvyn omaavista tai erilaista etnistä tai kulttuurista taustaa edustavista ihmisistä. Organisaation sisällä työskentelevät ihmiset toimivat omien henkilökohtaisten, opittujen sosiaalisten ja universaalien, ihmisyyteen kuuluvien ominaisuuksiensa ja lainalaisuuksiensa mukaan. Meistä jokainen on omissa yhteisöissään usean eri alakulttuurin jäsen ja kuuluu yhdessä suhteessa enemmistöön, toisessa

vähemmistöön. Kaikki tämä – variaatiot, dynaaminen liikkuvuus, kommunikaatio, asenteet ja toimintakoodisto – on olemassa organisaatioissa, vaikka se ei aina olisi näkyvissä. (Gergen 2009a; Rathje 2014; Shaules 2015.)

Monikulttuurisuus työyhteisössä on monikerroksinen ja kompleksinen ilmiö, joka tuo mukanaan sekä hyötyjä että haasteita. Kulttuurien välinen monikulttuuriosaaminen on tärkeää sekä asenteiden että toiminnan näkökulmasta. Järvinen (2004) kuvaa kantaväestön ja ammattilaisten sokeita kohtia työskentelyssä maahanmuuttajien kanssa. Ne voivat näkyä paitsi torjuntana, eristämisenä tai vihamielisyytenä myös korostuneena sensitiivisyytenä, holhoamisena ja kulttuurisena ylemmyytenä. Niin kriittisyyden kuin sensitiivisyydenkin taustalla olevat motivaatiot tulisi tiedostaa. Lisäksi kulttuurisiin kysymyksiin liittyy usein emotionaalista kaaosta sekä tarvetta käsitellä ristiriitoja ja jännitteitä. Oppimisen kannalta nämä ovat kuitenkin välttämättömiä. (Keisala 2017.) Teräs (2015, 151) puolestaan pitää kulttuurienvälistä osaamista yhtenä työelämän avaintaitona ja kuvaa sitä kykynä toimia ja liikkua sujuvasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä omaa ja toisten kulttuurista perintöä kunnioittaen. Jokaisella on oma kulttuurinen identiteettinsä. Kunnioittava asenne, kyky keskustella ja kuunnella oletusten ja stereotyyppisten uskomusten sijaan ovat ensiarvoisen tärkeitä taitoja etenkin silloin, kun yhteinen kielipohja on ohut. Lasonen (2009, 105) tiivistää työelämän kulttuurienvälisen osaamisen osuvasti positiivisen tunteen ja arvostuksen välittämiseksi vuorovaikutustilanteissa. Vierasta kulttuuria ei tarvitse pelätä, eikä kaikkea toisen kulttuurisesta taustasta tarvitse tietää – koska ulkomaalaistaustainenkin on ihminen, joka ajattelee, tuntee, oppii ja oivaltaa ihan kuin kuka muu tahansa.

Kulttuurisesti monimuotoinen työyhteisö on siis täynnä erilaisia tapoja ajatella, suhtautua, päättää ja toimia. Monikulttuurisuus herättää paljon kysymyksiä ja tunteita sekä itse käytännön työn arjessa että esimiestyössä ja henkilöstöhallinnossa. Siitä puhutaan enemmän kuin toimitaan aktiivisesti sen ymmärtämiseksi ja hyödyntämiseksi. Monikulttuurisessa työyhteisössä on ehkä näkymättömissä olevia jännitteitä, jotka on tärkeää nostaa esiin ja käsitellä. Samalla tavalla kuin on tärkeää tarkastella avoimesti moninaisuuden mukanaan tuomia haasteita, haittoja ja uhkakuvia sekä niiden välttämistapoja on olennaista myös oppia näkemään monimuotoisuuden edut ja hyödyt työn tuloksellisuuden kannalta.

Erilaisuus tuo mukanaan mahdollisuuksia ja potentiaalia organisaatioissa, koulutuksessa, tiimeissä ja työyhteisössä. Onnistuessaan monikulttuuriset tiimit ja organisaatiot voivat olla erittäin luovia, laaja-alaisia ja arviointi- ja ongelmanratkaisukykyisiä. Näin väittää esimerkiksi Hujser (2006). Lahti (2015) tosin kritisoi kulttuurisesti monimuotoiselle työelämälle tyypillistä vastakkainasettelua, jossa monikulttuurisuus nähdään joko erilaisen ja monipuolisen osaamisen tuomana voimavarana tai jännitteiden ja väärinymmärrysten muodostamana rasitteena. Hänen näkemyksensä mukaan kulttuurienvälisyydessä keskeistä ovat vuorovaikutus ja dynaamisuus, joissa tapa ilmaista merkityksiä on vastavuoroista ja joissa erilaisuuden korostamisen sijasta tulisi keskittyä yhdistäviin ja yhteisöllisyyttä vahvistaviin tekijöihin. Tavoitteena hän pitää työyhteisöä, jossa jokaisen osaaminen ja ammatitaito on keskiössä sen sijaan, että korostetaan kulttuurista taustaa ja sen ominaispiirteitä.

Evidenssit kulttuurisen moninaisuuden taloudellisista hyödyistä ovat ristiriitaisia. Sen sijaan muun muassa organisaation innovatiivisuuteen, tuotekehittelyyn, ongelmanratkaisuun, sopeutumiskykyyn, joustavuuteen, yhteisöllisyyteen ja asiakaspalveluun diversiteetistä on todettu olleen etua. (Lahti 2008, 2014; McPhatter 2004; Rosinski 2010.) Paitsi käytäntö, myös tutkimustulokset ovat osoittaneet puutteita ja kehittämishaasteita yhtä lailla organisaatioiden ja työyhteisöjen tasolla kuin asiantuntijoiden ja ihmisiä kohtaavien ammattilaisten työskentelyssään. Osaamisen kehittämisessä eivät kuitenkaan toimi pelkät mittarit, joita joillakin tieteenaloilla mieluusti käytetään. On perusteltuja näkemyksiä, joiden mukaan niitä ei pidetä kovin luotettavina kompetenssin kuvaajina. (Arola 2013; Blasco & Gustafsson 2004; Falender ym. 2014b, 274; Ingram 2012; Wong ym., 2013.) Työyhteisöt ja niiden henkilöstö tarvitsevat tietoista panostusta kulttuuriseen kohtaamiseen, ilmapii-riin, tutustumiseen ja osallistamiseen sekä kestäviä keinoja ja oppimisprosesseja osaamisen ja yhteistoiminnan lisäämiseen.

Keskeinen kysymys on, miten työyhteisöjen keskustelukulttuuria, avoimuutta ja dialogia voidaan kehittää siten, että moninainen henkilöstö kokonaisuudessaan voi kokea osallisuutta ja turvallisuutta työssään ja tuntea voivansa hyvin ja hallitsevansa työnsä. Tällaisen työskentelyn näkevät myös Puukari ja Korhonen (2013) tärkeänä työpaikan toimintakulttuurin kehittämisessä. Taito toimia yhteistyössä erilaisen kulttuurisen taustan omaavien kanssa on koko työyhteisön ammatillinen kvalifikaatio. Toimintaympäristöissä, jotka ovat kulttuurisesti monimuotoisia, on aivan erityisen paljon hiljaista tietoa. Sen sanoittaminen on tärkeää kollektiivisen oppimisen ja työssä oppimisen sekä innovaatioiden kannalta. (Järvinen ym. 2000; Nikkanen & Kantola 2007, 78–91; Poikolainen 2011.) Monimuotoisuus onkin työyhteisön rikkaus vain, jos sitä johtaa oikein ja strategisesti: etuja hyödyntää ja haittoja torjua. Jos monimuotoisuuden johtamiseen ei ole taitoa, saattaa käydä päinvastoin. Syntyy ongelmia, tai pahimmassa tapauksessa sekä edut että haitat jäävät näkymättömiin.

Dialogi ja vuorovaikutus mahdollistavat kulttuuristen erojen tasapainottamisen ja muutokseen tähtäävän oppimisen erilaisissa luonnollisissa toimintaympäristöissä, kuten työyhteisössä (Johnson ym. 2015; Sääntti 2001, 272–274). Vuorovaikutuksen merkitystä tukee myös sosiaali- ja kulttuuriantropologinen *etic–emic*-näkökulmien integraatio, jonka pohjalta Zhu ja Bargiali-Chiappini (2013) esittävät teoriansa etnografisesta oppimisesta esimerkiksi monikulttuurisessa toimintaympäristössä. *Etic* tarkoittaa kulttuurin havainnointia ja näkemistä ulkopäin ja korostaa usein vertailua ja erilaisuutta. Se on usein myös tutkijan näkökulma. *Emic* on kulttuuria kuvaileva, sisältäpäin ja syvemmin tarkasteleva näkökulma, kertojan ääni. Koska kumpikin aspekti erillisinä tuottaa helposti virheellistä tulkintaa, ne tulisiakin nähdä dikotomian sijasta jatkumona ja tasapainossa suhteessa toisiinsa, ei vastakkainasetteluna. Monikulttuurinen työyhteisö on siten kaikille osapuolille erinomainen tilaisuus tutustua vieraisiin kulttuureihin sekä löytää tasapaino niiden ymmärtämisen ja enemmistökulttuuriin mukautumisen välillä. Työ oppimisympäristönä voi lisätä tasapainoa eri näkökulmien välillä: se voi kasvattaa tilannetajua, joka rohkaisee yhtäältä toimimaan autenttisesti mutta toisaalta ottamaan huomioon sekä kontekstin, johon

kukin yhteisön jäsen identiteetteineen liittyy, että kulttuurin vaikutukset meihin jokaiseen. Avoin vuorovaikutus, kuuntelu ja tarinat ovat hyvä pohja tasapainon löytymiselle ja taidolle katsoa toimintaa sekä omien että toisten silmin. Kulttuurinen tasapaino vähentää myös pelkoa vähemmistön kulttuuria ja mukautumisen riskiä kohtaan ja luo toteutuessaan paremminkin edellytyksiä uuden inklusiivisen kulttuurin rakentumiseen työyhteisössä.

### 3.3 Kulttuurinen monimuotoisuus työnohjauksessa

Työelämän muutokset ovat tuoneet erilaisiin koulutuksen, viranomais-, yritys- ja palvelutoiminnan ohjauksiin yleensä myös kulttuurienvälisen ulottuvuuden ja haasteen (Korhonen 2013). Monipuolisia koulutuksellisia keinoja pidetään tärkeinä henkilöstön monikulttuurisia taitoja lisättäessä (Boston ym. 2011; Patrick & Kumar 2014, 14–15.) Varsin usein tarjolla oleva koulutusinterventiot pyrkivät vain jakamaan tietoa eri kulttuureista, tai niiden orientaatio on puhtaasti kulttuurisensitiivinen. Niissä ei välttämättä paneuduta transformatiiviseen ajattelun ja toiminnan muutokseen sen enempää organisaatio- kuin yksilötasollakaan. Tämän tyyppiset, usein suositut koulutukset saattavat olla suorastaan haitallisia (Lahti 2015), jos ne perustuvat ihmisten käyttäytymiseen heidän kansallisen tai etnisen taustansa perusteella. Monikulttuurisuus kompleksisena ja monikerroksisena ilmiönä työssä asettaa haasteita siis myös työnohjaukselle (Ayo 2010). Se nousee selkeästi esiin ajanmukaisessa työnohjausta käsittelevässä kirjallisuudessaakin (esimerkiksi Noble ym. 2016; Beddoe & Davis 2016; Burck & Daniel 2010).

Rosinski (2003) väittääkin, että diversiteetin kasvu edellyttää uudistumista, syvempää integraatiota ja ymmärrystä organisaatioissa ja nimenomaan koulutuksessa, johtamisessa ja ohjauksessa. Hän pyrkii pysähdyttämään alan ammattilaiset ja asiantuntijat tarkastelemaan työnohjausta ja valmennusta kulttuurisesta perspektiivistä ja kehottaa heitä näkemään kansallisten kulttuurien merkityksen työelämässä ja sen arjessa. Työnohjaus monikulttuurisessa työyhteisössä voi olla merkittävä interventio sekä yksilön että koko organisaation näkökulmasta (Boston ym. 2011; McPhatter 2004). Kulttuuri tuo työnohjaukseen kolme ulottuvuutta: ohjaajan kulttuurin, ohjattavien kulttuurin ja niiden ihmisten kulttuurin, joiden kanssa ohjattavat työskentelevät, sanovat Beddoe ja Davys (mt., 48–49). Olennaista on, millaista vuoropuhelua syntyy ja miten se kehittää itse kunkin ymmärrystä kulttuurisesta moninaisuudesta.

Monikulttuurisuuden kontekstissa työnohjaus on kaksijakoinen: se on monikulttuurista työnohjausta tai työnohjausta, jossa käsitellään monikulttuurisia kysymyksiä. Ensin mainittu voi olla työnohjausta kulttuurisesti monimuotoisissa työyhteisöissä ja joskus myös ulkomaalaisen työntekijän ohjausta tai työnohjausta, jossa esimerkiksi esimies- tai asiakastyön kysymykset ovat osa työnohjauskeskustelua. Monissa tämän päivän suomalaisissa työyhteisöissä tai työryhmissä yhden tai useamman työntekijän äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Jälkimmäinen puolestaan on niiden ammattihenkilöiden työnohjausta, joiden asiakastyö, työyhteisö tai esimiestyö pitää sisällään monikulttuurisuuden element-

tejä. Diversiteettiin liittyvät teemat ovat esillä keskustelussa sen mukaan, missä määrin ohjattavat kohtaavat omassa työssään kulttuuriseen tai etniseen monimuotoisuuteen liittyviä kysymyksiä tai haasteita riippumatta siitä, edustavatko he enemmistö- vai vähemmistökulttuureja. Monikulttuurisuus voi olla keskiössä, se voidaan jättää käsittelemättä kokonaan, tai sitä voidaan käsitellä tilanteen ja tarpeen mukaan. Lähestymistavat voivat tietysti esiintyä myös yhtäaikaaisesti. (Noble ym. 2016, 101–104.) Monikulttuurinen näkökulma kehittää myös työnohjausta, joka elää tai sen tulisi elää työelämän arjessa ja muutoksissa. (McPhatter mt.; Todd & Storm 2014, 409–410.)

Ohjaustyössä korostuu esimerkiksi Puukarin (2013) mukaan konstruktionistinen paradigma, jonka mukaan suhdetta ympäröivään maailmaan voidaan jäsentää ja myös rakentaa eri näkökulmista. Hän liittää monikulttuuriseen ohjaus- ja neuvontatyöhön nimenomaan kulttuurisen kokonaisuuden ja merkityksen ymmärtämisen. Vaikka työnohjausta monikulttuurisessa kontekstissa tai monikulttuurisuutta työnohjauksessa ei olekaan tutkittu kovin runsaasti, pidetään kuitenkin selvänä, että tietoisuus kulttuurisesta ulottuvuudesta ja kulttuurisista kysymyksistä kollegiaalisessa, ohjaus- tai asiakassuhteessa vaikuttaa merkittävästi paitsi sensitiivisyyteen, myös ymmärrykseen ja sopivaan tapaan toimia tai tehdä interventioita. Ohjaus- ja neuvontatyössä on tärkeää ymmärtää kulttuuria kokonaisvaltaisesti ja käsitteellisesti sekä ohjattavan että ohjaajan itsensä näkökulmasta. On tärkeää tiedostaa missä määrin etnosentrisyys ja omakulttuurikeskeisyys estää meitä näkemästä ja ymmärtämästä sitä, mitä emme tiedä. Olennaista on hahmottaa, miten kulttuuri ylipäätään rakentuu, miten se muuttuu, miten se vaikuttaa ihmisten vuorovaikutukseen ja toimintaan sekä miten ihmisen persoonallisuus ja kulttuurisesti opittu ilmenevät ja vaihtelevat. (Aegisdottir ym. 2012, 133–164; Gerstein ym. 2012b, 79–102; Wallin 2013.) Falicov (2014, 32–33) näkee monikulttuuriosuuden ja työnohjauksen suhteen yhtälönä, jossa sekä ohjattavien että ohjaajan kulttuuriset kartat kohtaavat.

Työnohjaus antaa ainakin teoriassa mahdollisuuksia vahvistaa monimuotoisen työyhteisön kulttuurienvälistä kommunikaatiota ja toimintakulttuuriin liittyvää, uudistavaa, oikeudenmukaisuutta tavoittelevaa ja eksplisiittistä keskustelua. Se voi tukea työyhteisön ja organisaation, koko henkilöstön ja johdon kasvua kohti tasapainoista monikulttuuriosaamista ja -kompetenssia. (McPhatter 2004.) Monikulttuuriset taidot ovat olennaisia ennen muuta erilaisessa asiakastyössä ulkomaalaisten ja ulkomaalaistaustaisten asiakkaiden kanssa toimiville. Työnohjaus voi olla yhtenä elementtinä lisäämässä ja vahvistamassa näitä taitoja. Fogacan ja Leen (2016) mukaan nimenomaan kriittinen reflektio edesauttaa omien kulttuuristen esteiden ja tavoitteiden hahmottamisessa. Reflektio on elementti, joka yhdistää työnohjauksen ja monikulttuurikompetenssin. Se on molemmissa keskeinen ajatusrakenteiden ja emotionaalisten prosessien työstämisen tila.

Huomio kiinnittyy myös työnohjaajan taitoihin ja mahdollisiin erityisiin edellytyksiin. Työnohjaajat Suomessa edustavat lähes poikkeuksetta valtakulttuuria, olkoonkin, että he saattavat työskennellä suomen ja ruotsin lisäksi myös muilla kielillä. Osaamista ei voi pitää itsestäänselvyytinä. Ei myöskään riitä, että työnohjaajan monikulttuuriosa-

minen nähdään vain rasisminvastaisuutena. Todellisuus on paljon moniulotteisempi. Työnohjaajilta edellytetään uusia valmiuksia kohdata ja käsitellä kulttuuriseen ja etniseen moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä ja tilanteita. (Todd & Storm 2014, 405–413.) Työnohjauksessa, jossa ohjattavat ja ohjaaja edustavat eri kulttuureita tai joissa käsitellään vieraasta kulttuurista tuleviin asiakkaisiin tai alaisiin liittyviä kysymyksiä, tavoitteena on laajentaa kunkin osapuolen kulttuurista perspektiiviä ja ymmärrystä rajapinnoista, kulttuurisesta kontekstista ja kartasta. Falicov (2014, 41–47) kuvaa tätä kulttuurista karttaa taustatekijöiden kokonaisuutena, jonka muodostavat toimintaympäristö (työ, koulutus, uskonto), sosiaalinen ajattelu (arvostukset, uskomukset, elämäntavat), henkilökohtainen organisoituminen (perhe, kommunikaatio, suhteet) ja elämänkaari (identiteetti, maahanmuutto, kokemukset). Työnohjaajan ammattitaitoa on osata ottaa tämä kartta huomioon oikealla ja tasapainoisella tavalla ja lukea sitä. Erityinen painopiste on siinä, jääkö jotain olennaista helposti havaitsematta.

Monikulttuurisesti taitavalla työnohjaajalla on myös dynaamisesti prosessorientoitunut ja narratiivinen mutta myös vahvasti reflektiivinen perspektiivi. Hän ymmärtää, milloin tulkitsee ohjattavaansa stereotyyppisesti tai omasta kulttuuristaan käsin: esimerkiksi väistää kysymyksiä, joiden itse olettaa olevan ohjattavalle vaikeita. Hän tunnistaa vinoutuneet käytännöt ja omat ennakkoasenteensa, mutta myös toiseuden merkityksen. Hän havaitsee mahdolliset kulttuuriset liittymäkohdat ja pyrkii ohjaamaan ohjattaviakin tunnistamaan sen omassa työssään asiakkaiden tai alaisten kanssa. Hän myös löytää tasapainon kulttuurin korostamisen ja häivyttämisen välillä. Vaikka ohjaajana ei voi aina tehdä oikeita valintoja, tavoitteena on tehdä ohjattavien kannalta relevantteja ja hyödyllisiä väliintuloja ja pyrkiä hyvään tilannetajuun. Ohjattavan ja ohjattavien lähtökohta ja tarinat ovat olennaisia. (Blasco & Gustafsson 2004; Boston ym. 2011; Falender ym. 2014b, 273–276; Sharma ym. 2011.) Työnohjaajalta edellytetään kykyä tunnistaa oma ajattelutapansa ja uudistaa sitä (McPhatter 2004).

Monikulttuurisesti kompetentti työnohjaaja lisää myös ohjattaviensa kulttuurista osaamista (Fogaca & Lee 2016) niin ohjauksessa, jossa ohjaaja ja ohjattava edustavat erilaista kulttuurista taustaa, kuin sellaisessakin, jossa ohjattavien ryhmä on etnisesti monimuotoinen. Falicov (2014) toteaa, että pluralistisessa, moniulotteisessa työnohjauksessa kulttuuri nähdään kaikkea oppimista läpäisevänä ekosysteeminä, ei erillisenä osa-alueena. Siinä liikutaan erilaisuuden ja samanlaisuuden akselilla, ja kulttuuri on yksi osatekijä eri tilanteissa. Kulttuurierot ovat myös ohjaustilanteiden käytännön haaste. Suomalainen ohjaaja voi olla epämuodollinen ja helposti lähestyttävä, mutta toisaalta tehtäväorientoinut, kun ulkomaalainen saattaa pitää häntä auktoriteettina ja haluaa pitää etäisyyttä tai ymmärtää aikataulut joustavasti. Suomalaiselle yksilöllisyys voi olla tärkeä arvo ja suhtautuminen ohjaajan sukupuoleen neutraali, kun taas jollekin ulkomaalaiselle perhe ja suku saattavat olla erittäin tärkeitä mutta asettuminen vastakkaisen sukupuolen ohjattavaksi voi olla hankalaa. (Korhonen 2013, 66; Wallin 2013.) Liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä tai yleistyksiä kulttuurieroista ei kuitenkaan pidä tehdä, vaan mieluummin avata niitä.



Kohtaamisen tilanteet voivat herättää myös ohjaajassa monenlaisia tunteita suojelunhalusta ärtymykseen. Ymmärryksen ja osaamisen lisääntyminen pitää sisällään myös herkkyyden havaita ja tunnistaa omia ajattelu- ja toimintatapojaan sekä ohjattavissa että itsessään. Korhonen (2013, 63–66) korostaa ohjaustilanteessa emotionaalista hyväksyntää, tasavertaista dialogia ja pyrkimystä ymmärryksen lisäämiseen. Hänen mielestään on olennaista ymmärtää toisten voivan ajatella eri tavalla, ja että heidät hyväksytään sellaisina. Falicov (2014) taas muistuttaa, että samanaikaisesti työnohjaajan on oltava nöyrä sen tosiasian edessä, että tahtotilasta riippumatta toisen kulttuuria tai uskontoa on lähes mahdotonta ymmärtää täydellisesti. Jokainen katsoo asioita luonnostaan ikään kuin omien kulttuuristen silmälasiansa läpi. Tietoisuus omasta etnosentrismistä auttaa kontrolloimaan omaa toimintaa ja suuntaamaan sen toisen ihmisen yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Jos kuvittelee pystyvänsä kattavaan ymmärrykseen, sortuu helposti sivuuttamaan kulttuurisen diversiteetin ja variaatiot, jolloin sekä jännitteet että resurssit saattavat jäädä huomioimatta. Kompetenssin näkökulmasta kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa kaikki joutuvat asettumaan oppijan rooliin.

Puukari (2013) tarkastelee ohjaajan kompetenssia monikulttuurisessa kontekstissa uskomusten ja asenteiden, tietojen ja taitojen ulottuvuuksilla. Ohjaajan tulee tietää ja tunnistaa sekä omat että yleiset kulttuuriset piirteet, mutta tiedostaa myös oma jatkuva kehittymisen tarpeensa. Monikulttuurisia ohjauskäytänteitä jäsentäessään Puukari korostaa kunnioittavaa ja tukevaa asennetta sekä tietoa ja kokemusta ohjattavien kulttuurisista erityispiirteistä, enemmistöjen ja vähemmistöjen suhteista ja rakenteista ja vielä tavanomaista monipuolisempia auttamistoimia ja interventioita. Monikulttuuriseen ohjaukseen kuuluu hänen mukaansa tarvittaessa myös yhteydenpito vähemmistöryhmien yhteisöihin ja niiden konsultointi. McPhatter (2004) korostaa vielä työnohjaajan kykyä ymmärtää koko monikulttuurisen työyhteisön tai organisaation systeemiä.

Falicov (2014, 35–38) on jaotellut työnohjaajan kulttuurista osaamista neljän taustaorientaatiota kuvaavan ulottuvuuden, universaalisuuden, partikularismin, etnisyyden ja pluralismin, avulla. Universaalin ulottuvuuden näkökulmasta työskentelevä työnohjaaja ei nosta kulttuurisia elementtejä keskusteluun, koska korostaa ihmisten samanlaisuutta ja pyrkii häivyttämään erilaisuutta. Partikularistisesti ajatteleva työnohjaaja korostaa yksilöllisyyttä, jolloin olemassa olevat kulttuuriset jännitteet jäävät helposti huomaamatta. Työnohjaaja, joka pitää etnisyyttä fokuksessa, pyrkii työskentelyssään sensitiivisyyteen mutta sortuu helposti stereotyyppioihin, oletuksiin ja yleistyksiin. Tilaa ristiriitojen käsittelyyn ja muutokseen on vähän. Pluralistisesti toimiva työnohjaajalle ominaista on moniulotteisuus, jolloin työnohjauksessa liikutaan erilaisuuden ja samanlaisuuden akselilla ja arvioidaan kulttuuria yhtenä osatekijänä eri tilanteissa. Työskentelyssä nähdään kulttuuri kaikkea oppimista läpäisevänä ekosysteeminä, ei erillisenä osa-alueena.

Vaikka tiedetään työnohjaajien joutuvan työskentelemään myös maahanmuuttajiin liittyvissä kysymyksissä, vasta aivan viime aikoina on tartuttu työnohjaajien tarpeeseen saada vahvistusta omalle osaamiselleen koulutuksen kautta. Myös Puukari ja Korhonen (2013)

nostavat yleisiä monikulttuurisen ohjaus- ja neuvontatyön taustoja ja lähtökohtia tarkastellessaan tärkeiksi kehittämisen alueiksi ohjaajan roolin, tietoisuuden, kehittymisen sekä kulttuurin merkityksen huomioinnin. Näkemykset ovat relevantteja ja sovellettavissa myös työnohjaukseen. McPhatter (2004) pitää monikulttuuriosaamista yhtenä ajanmukaisen työnohjaajan ydinosamisalueena. Työnohjaajien monikulttuuriosaamisesta käytännössä on monenlaisia esimerkkejä. Uudessa-Seelannissa, jossa alkuperäisväestön roolia on pyritty korostamaan, kulttuurinen diversiteetti on nähty keskeisenä osana työnohjaajien ammatillista kehitystä ja työn arkipäivää (O'Donoghue & Tsui 2010). Kuitenkin esimerkiksi Yhdysvalloissa raportoidaan työnohjaajien edelleenkin edustavan pääasiassa enemmistökulttuuria sekä henkilö- että toiminnan tasolla. Se näkyy usein kyvyttömyytenä käsitellä kulttuurisia kysymyksiä. (Falender ym. 2014a; Yabusaki 2010.) Suomessa on kartoitettu toistaiseksi lähinnä työnohjaajia vastaavien opettajien ja mentoreiden monikulttuurisia valmiuksia (Laitinen 2014; Mäkinen 2014). Erilaisissa ohjaus- ja neuvontatehtävissä olevien kulttuurisessa osaamisessa nähdään varsin laajalti koulutuksellisia kehityshaasteita ja -tarpeita, toteaa Ayokin (2010).



## 4 Katsaus tutkimuskirjallisuuteen

Edellä esitetyssä käsitteellisessä tarkastelussa olen yleisellä tasolla jäsentänyt sekä työnohjausta, monikulttuuriosaamista, että niiden välistä suhdetta työelämäosaamisen kontekstissa. Tarkastelu on perustunut alan kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Rakentaakseni linkin tutkimukseni käsitteellisen kehyksen ja empiirisen osan välille, toteutin alan tietokannoista saatavan tutkimusmateriaalin avulla systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, jonka fokus oli kiinteästi ja perusteellisesti omassa tutkimustehtävässäni. Siksi erotan sen omaksi kokonaisuudekseen. Etsin tällä johdonmukaisella analyysillä oman tutkimustehtäväni kannalta mahdollisimman samankaltaisia tieteellisiä tutkimuksia ja artikkeleita sekä kansainvälisistä että kotimaisista akateemisista lähteistä. Katsaukseni ei ole käsiteanalyysi, enkä tulkitse merkityksiä hermeneuttisesti toisilla merkityksillä. Se ei myöskään täytä meta-analyysin tiukkoja vaatimuksia aineistojen vertailusta ja analyysistä. Ajattelen tällaisen metatiedon seulonnan ja johtopäätöksistä tehtävien johtopäätöksien antavan kuitenkin metodologista vahvistusta ja pohjaa käytännölliselle ymmärrykselle sekä käsitteellistä kokonais kuvaa kohdeilmästä. (Nokelainen 2010; Pusa 2008; Salminen 2011.) Tässä luvussa kuvaan systemaattisen analyysini eri vaiheet ja esitän analyysin tuloksena laatimani synteessin.

Ohjauksellinen työ leviää voimakkaasti joka puolella maailmaa. Silti koko ohjaus- ja neuvontatyön käsite perustuu varsin vahvasti angloamerikkalaiseen tutkimukseen ja käytäntöön. Gerstein ym. (2012b, 79–102) toteavat akateemisten, *American Psychological Associationin* (APA) listaamien alan julkaisujen edustavan vain noin viittä prosenttia maailman populaatiosta. Ylivertaisesti suurin osa alan tutkimuksesta tehdään siis Yhdysvalloissa, ja jonkin verran tutkitaan myös Yhdistyneessä Kuningaskunnassa ja Australiassa. Tutkimuksen soveltaminen monikulttuurisessa kontekstissa on ainakin toistaiseksi samoin enimmäkseen länsimaista.

## 4.1 Tiedonhaku

Muodostin analyysille puitteet määrittelemällä, millä käsitteillä haen aineistoa, mistä tietopankeista, miltä tieteenalalta ja millä ajanjaksolla. Analyysin tarkoituksena ei ollut luoda mitään pitkän perspektiivin kehityskuvaa, vaan tuottaa paremminkin mahdollisimman tuore ja ajantasainen täsmäkäsitys. Monikulttuurisuuteen liittyvissä teemoissa muutos on ollut sen verran nopeaa, että valitsin mukaan vain viimeisen viiden vuoden aikana tehtyjä tutkimuksia. Lisäksi monet artikkelit sisälsivät oman, usein laajankin kirjallisuuskatsauksensa tai tiivistelmiä aiemmista tutkimuksista, joten varhaisempi kirjallisuus tulee jossain määrin huomioiduksi välillisesti. En myöskään rajannut tieteenalaa tarkasti ennakkoon, koska jo aiemmin olen todennut sekä työnohjauksen että kulttuuristen taitojen teemojen olevan monitieteisiä myös kansainvälisesti.

Tein analyysin vaiheittain tarkentaen kohti parasta mahdollista vastaavuutta omaan tutkimukseeni. Lähtökohtana oli sen ydin: työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä. Hakukielenä käytin pääosin englantia. Ensimmäisessä vaiheessa kartoitin ja supistin käsitevalikoimaa *Google Scholar* (GS) -hakutoiminnon avulla. Edellisissä luvuissa kuvaamani käsitteellisen kentän perusteella tein hakuja työnohjausta ja sen lähellä olevia menetelmiä määrittävillä englanninkielisillä termeillä *clinical supervision*, *professional supervision*, *coaching*, *facilitating*, *work counseling*, *mentoring*, *process consultation* ja *counseling supervision*. Kulttuurista monimuotoisuutta kuvaavaa hakua tein siitä eri yhteyksissä käytetyillä termeillä *cross-cultural*, *intercultural*, *transcultural*, *multicultural* ja *diversity*.

Ohjauksellisia menetelmiä ja monimuotoisuutta yhdistämään valitsin alustavaan hakuun käsitteet *competence*, *skills* ja *intelligence*, jotka useimmiten nousevat esiin kulttuurisen osaamisen kontekstissa. Haku edellä mainittujen käsitteiden perusteella osoitti, että aiheutta kannattaa lähestyä hakusanoilla *\*skills\**, *\*competence\**, *\*cross-cultural\**, *\*multicultural\**, *\*diversity\**, *\*supervision\**, *\*coaching\** ja *\*process consultation\**. Muut hakusanat eivät tuottaneet tutkimukseni kannalta relevanttia materiaalia joko niin, että kulttuurista osaamista jäsentäneet tutkimukset eivät liittyneet työnohjaukseen tai työkontekstissa tapahtuvaa ohjausta käsitelleet tutkimukset eivät sivunneet monikulttuurisuutta. Osaamiseen liittyen löytyi tietysti koulutusta ja muun muassa mentorointia koskevaa aineistoa, mutta ne jäivät käytettäväiksi muissa yhteyksissä. Vähensin myös työnohjauksen käsitteistön laajaa kirjoa sen perusteella, miten arvioin käsitteiden käytettävyyttä tutkimukseni fokuksen näkökulmasta.

Toisessa vaiheessa aloitin varsinaisen katsauksen rakentamisen muodostamalla taulukkokuvion (3), jonka horisontaaliseen kenttään luokittelin monikulttuurisuutta ja vertikaaliseen kenttään ohjauksellisia menetelmiä kuvaavat käsitteet. Yhteisinä tekijöinä kuviossa olivat osaamista ilmaisevat käsitteet. Käytin haussa näiden termien muodostamaa 18:aa eri variaatiota. Sijoitin löytämäni aineiston nimen ja verkko-osoitteen taulukkoon myöhempiä tarkastelua varten.

Taulukko 3. Kirjallisuuskatsauksen analyysin toisen vaiheen matriisi

| COMPETENCE,<br>SKILLS       | Cross-cultural | Multicultural | Diversity |
|-----------------------------|----------------|---------------|-----------|
| <i>Supervision</i>          |                |               |           |
| <i>Coaching</i>             |                |               |           |
| <i>Process consultation</i> |                |               |           |

Artikkeleiden etsimiseen käytin tietokantoja, joihin minulla oli pääsy: sekä GS-hakuohjelmaa että silloin käytössä ollutta Nelli-portaalia. Siellä pääasiallisina hakemistoina olivat *Ebsco Academic Search Premier* ja *ERIC (Education Resources Information Center)*. Rajasin katsauksesta varsinaiset aiheita käsittelevät tietokirjat, joihin viitataan käsitteellisessä kontekstissa, ja valitsin mukaan vain artikkelit. Kävin läpi myös *Human Relations Area Files World Cultures (HRAF)* -tietokannan, joka on sosiaali- ja kulttuuriantropologien käyttämä tietokanta, mutta sieltä ei löytynyt materiaalia, joka olisi sivunnut tutkimusaiheittani. Myöskään kotimainen ARTO-tietokanta ei sisältänyt varsinaista ohjaustyötä ja monikulttuurisuutta yhdistävää analyysiani ajatellen mitään, vaikka muuten näihin aiheisiin erikseen liittyvää suomalaista tutkimusta on viime aikoina tehty paljonkin. Tarkistin GS-hakuohjelman pintapuolisesti myös käyttämällä hakusanoina saksan- ja ruotsinkielisiä *multikulturell-* ja *mångkulturell-*termejä, mutta en löytänyt uutta soveltuvaa aineistoa. Varmasti jokin alaan tai aiheeseen liittyvä tietokanta tai tutkimus on jäänyt minulta huomaamatta. Olen kuitenkin pyrkinyt käymään huolellisesti läpi kaikki ajan- ja aiheenmukaiset hakemistot ja tekemään sieltä poimintoja mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

Millään hakukoneella ei voinut suorittaa hakua, joka osoittaisi täsmällisen lukumäärän, koska eri haut tuottivat samoja tuloksia. Haku tuotti 117 abstraktia, jotka kävin läpi. Eniten osumia tuli yhdistelmille *\*supervision diversity skills\** ja *\*supervision multicultural competence\**. Artikkeleista valitsin mukaan vain ne, joiden kokoteksti oli saatavissa maksutta tai yliopiston hakupalvelun kautta. Kaukolainamahdollisuutta en käyttänyt. Yksi keskeinen alan ammattijulkaisu, *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*, ei ollut käytettävissä yliopiston hakupalvelun kautta. Kävin kuitenkin läpi myös sen aineiston vastaavalta ajanjaksolta 2010–2014, mutta se ei sisältänyt sopivaa materiaalia käyttämälläni hakusanoilla.

Toisen vaiheen taulukkoon valikoitui abstraktien perusteella 39 tutkimusartikkelia, pääasiallisesti vertaisarvioituista tiedejulkaisuista. Ne sisälsivät teoreettista tarkastelua ja kirjallisuuskatsauksia, mutta monessa artikkelissa empiirinen osuus oli suppea. Suurin osa tutkimuksista oli tehty Yhdysvalloissa sijaitsevissa yliopistoissa. Mukana oli muutama tutkija, jonka taustayhteisö oli Australiassa, Uudessa-Seelannissa, Kanadassa, Isossa-Britanniassa tai Singaporessa. Vaikka monikulttuurisuuteen liittyviä kansainvälisiä am-

mattijulkaisuja on myös kulttuurintutkimuksen ja johtamisen alalla (esimerkiksi *Cross Cultural Research* ja *International Journal of Cross Cultural Management*), huomattava osa löytämistäni artikkeleista oli julkaistu psykologian alan tiedejulkaisuissa.

Luin läpi valitsemani 39 artikkelia, joista pyrin seulomaan tutkimukseni kannalta kiinnostavimmat ja hyödyllisimmät. Valtaosa *\*supervision\**-käsitteen sisältävistä tutkimuksista koski opiskelijoiden ohjausta. Kriteerinäni oli, että niiden tutkimusasetelmassa tai tuloksissa on omaa tutkimustehtävääni lähellä olevaa tai jopa identtistä sisältöä tai ne vastaavat muuten sitä työnohjauksen käytäntöä, joka Suomessa vallitsee. Niissä kuvataan, miten työnohjaus edistää monikulttuurista osaamista ja miten se ilmenee ohjausprosessin, ohjattavan ja ohjaajan kannalta. Pyrin valintaa tehdessäni systemaattisuuteen: arvioin kriittisesti tutkimuksen teemaa, sisältöä ja tasoa. Tutkimusten metodologiaan en kiinnittänyt erityistä huomiota. Joitakin hakuvaiheessa löytämiäni artikkeleita hyödynsin tutkimukseni käsitteellisen kontekstin muodostamisessa, vaikka jätinkin ne pois tästä analyysistä.

## 4.2 Jäsentely

Kolmannen ja viimeisen vaiheen suorittamiseksi rakensin vielä yhden luokittelun (taulukko 4). Kategorioiksi määrittelin tutkimuksen otsikon, tekijät, ajankohdan, maan, tieteilistä tai ammatillista orientaatiota kuvaavan lähteen sekä aineiston koon. Valikoidessani tutkimuksia lopulliseen analyysiin jätin pois muutamat artikkelit, jotka esimerkiksi kuvasivat monikulttuurikompetenssin arviointia erilaisilla mittareilla. Tästä on tehty runsaasti tutkimusta, hiljattain myös Suomessa (esimerkiksi Laitinen 2014). Oman tutkimukseni fokus ei ole osaamisen mittauksessa, vaan työnohjauksen sisällössä ja laadussa. Myös pelkät kirjallisuuskatsaukset rajasin analyysistäni pois. Niiden aineisto oli usein melko vanhaa aiheen ajankohtaisuutta ajatellen, tai ne sopivat muuten huonosti empiiristä aineistoa sisältävien tutkimusten rinnalle.

Muutamissa monikulttuurisuutta käsittelevissä artikkeleissa painotus oli niin vahvasti rodullisissa, uskonnollisissa tai esimerkiksi seksuaalisten vähemmistöjen kysymyksissä suhteessa omaan – kansallisen ja etnisen diversiteetin – näkökulmaani, että katsoin niiden menevän liian kauas omasta lähestymisestääni. Toki niissäkin on yhteisiä elementtejä ja kosketuspintaa, mutta karsin kuitenkin useimmat näistä artikkeleista analyysistäni. Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, että käsite supervision mielletään erityisesti angloamerikkalaisissa maissa toisella tavalla kuin Suomessa. Olen näitä käsitteellisiä eroja ja vivahteita kuvannut esimerkiksi luvussa 2.3.1. Siksi suhtauduin kriittisesti artikkeleihin, joissa käsiteltiin esimerkiksi lähinnä psykoterapeutti- tai lääketieteen opiskelijoiden ohjausta, siihen liittyvää konsultointia tai selkeästi mentorointia, joita valtaosa artikkeleista oli. Niiden sisällössä saattoi kuitenkin olla jotakin erityisesti merkittävää oman tutkimustehtäväni kannalta, mikä liittyi yleensä kulttuuristen kysymysten käsittelyyn tai eri kulttuuria edustavien ohjaussuhteeseen. Kolmannen vaiheen taulukkoon seuloin lopulta 12 tutkimusartikkelia. Ne muodostavat analyysini aineiston.

Taulukko 4. Kirjallisuuskatsauksen analyysin aineisto

| NIMEKE  | TEKIJÄ/VUOSI   | MAA              | LÄHDE   | KOKO                           |
|---|--|------------------|---|--------------------------------|
| 1. From expert to collaborator: Developing cultural competency in clinical supervision                                    | Cary, D. & Marques, P. 2007  | USA              | Clinical Supervisor, 2007, 26 (1/2), 141-157                                | 30 työnhajaaja                 |
| 2. Perceptions of multicultural counseling competency: Integration of the curricular and the practical                    | Vereen, L.; Hill, N. & McNeal, D. 2008   | USA              | Journal of Mental Health Counseling 30(3), 226-236                          | 198 psykologi-koulutettavaa    |
| 3. Developing multicultural competence using the structured peer group supervision model                                  | Lassiter, P.; Napolitano, L.; Culbreth, J. & Kok-Mun, N. 2008  | USA              | Counselor Education & Supervision, 47(3), 164-178                           | 2 tapausta                     |
| 4. Multicultural supervision: Lessons learned about on ongoing struggle   | Christiansen, A.; Thomas, V.; Kafescioglu, N; Karakurt, G.; Lowe, W.; Smith, E. & Wittenborn A. 2009 | USA              | Journal of Marital & Family Therapy. 37(1), 109-119                         | 7 tapausta                     |
| 5. A synergistic model to enhance multicultural competence in supervision   | Ober, A.; Granello, D. & Henfield, M. 2009   | USA              | Education & Supervision 48 (3), 204-221                                     | 2 tapausta                     |
| 6. Multicultural pedagogy in the supervision and education of psychotherapists  | Adams, D. 2010   | USA              | Women & Therapy 33(1/2), 42-54  | Teoreettinen                   |
| 7. Values sensitive coaching: The DELTA approach to coaching culturally diverse executives                                | Coultas, C.; Bedwell, W.; Burke, C. & Salas, E. 2011   | USA              | Consulting Psychology Journal: Practice and Research 63(3), 149-161         | Teoreettinen                   |
| 8. The initial development of the multicultural supervision scale   | Sangganjanavanich, V. & Black, L. 2011   | USA              | Journal of Professional Counseling Practice, Theory & Research 38(2), 18-36 | 304 kouluttajaa ja työnhajaaja |
| 9. Supervisors' experiences of providing difficult feedback in cross-ethnic/racial supervision                            | Knox, S.; Clarke, R.; Phelps, D. & Inman, A. 2012  | USA              | The Counseling Psychologist 42(3), 314-344                                  | 17 työnhajaaja                 |
| 10. An exploratory study assessing the multicultural coaching competencies of practicing executive coaches                | Mirchandani, R. 2013   | Singapor         | INSEAD, Singapore Campus, www.flora.insead.edu                              | 23 muutosvalmentajaa           |
| 11. Multicultural supervision: supervisees' reflections on culturally competent supervision                               | Soheilian, S.; Inman, A.; Klinger, R.; Isenberg, D. & Kulp, L. 2014                                  | USA              | Counselling Psychology Quarterly 27(4), 379-392                             | 102 työnhajattavaa             |
| 12. A qualitative study of challenges faced by international doctoral students in counselor education supervision courses | Jang, Y.; Woo, H. & Henfield, M. 2014  | Etelä-Korea, USA | Asia Pacific Education Review 15(4), 561-572                                | 8 kansainvälistä koulutettavaa |

### 4.3 Synteesi

Systemaattisen katsauksen synteesi on kuvaus työohjausprosessista, ohjattavasta ja ohjaajasta monikulttuurisessa kontekstissa. Hain kirjallisuuskatsauksen avulla aineistoa, joka kuvaisi tutkimustehtävääni työnohjauksesta monikulttuuristen taitojen lisääjänä. Aineiston luokittelin tutkimuskysymysteni mukaisesti tekemieni havaintojen (1) työnohjausprosessin, (2) ohjattavan ja (3) ohjaajan kannalta. Työ- ja elinympäristöjen monikulttuuristuminen oli katsauksen teksteissä yleinen ja yhteinen havainto. Lähes jokaisen artikkelin johdanto alkoi huomiolla tästä muutoksesta. Näin siitakin huolimatta, että yleensä kyseessä oli maa tai alue, jonka väestö on jo pitkään ollut etnisesti monimuotoista, kuten Yhdysvallat. Valitsemieni artikkelien keskeisen sisällön tiivistin seuraavaan taulukkoon tutkimuskysymyksiäni hyödyntäen.

Taulukko 5. Kirjallisuuskatsauksen keskeinen sisältö tutkimuskysymysten valossa

| TUTKIMUSKYSYMYYS   | Havainto 1  | Havainto 2   | Havainto 3  |
|--|---|--|---|
| <b>Monikulttuurisuus työn-ohjaustyöskentelyssä (prosessi)</b>        | Kulttuuriset kysymykset sivuutetaan usein   | Palautteen antaminen on erityisen vaikeaa vuorovaikutuksessa vieraan kulttuurin edustajan kanssa | Laadukkaan ja pätevän kansainvälisessä ympäristössä työskentelevän työnohjaajan osaamiseen kuuluu kyky käsitellä kulttuurisia dilemmoja |
| <b>Havainnot muutoksista ohjattavien osaamisessa (ohjattava)</b>     | Työnohjaus on koulutusta tehokkaampi ja ihmissuhdetyötä tekevien peruskoulutusta merkittävämpi interventio monikulttuurikompetenssin edistäjänä | Monikulttuuriosaamisen vahvistamiseen liittyviä konkreettisia malleja tulee kehittää             | Työnohjaajan oma monikulttuurikompetenssi on olennainen osa työnohjauksen vaikuttavuutta  |
| <b>Ohjaajien osaaminen monikulttuurisissa kysymyksissä (ohjaaja)</b> | Taidoissa on selkeitä puutteita   | Olemassa olevaa tietoa ei osata soveltaa käytännössä   | Työnohjaajille suunnattu osallistava ja vuorovaikutteinen koulutus lisää monikulttuuriosaamista   |

Analyysin synteesinä totean, että monikulttuuristen teemojen nostaminen keskusteluun niin asiakastyössä, esimiestyössä, koulutuksessa kuin työnohjauksessakin nähdään tärkeäksi ja ajankohtaiseksi – tai ainakin sellaiseksi, johon ei ole aiemmin kiinnitetty riittävästi huomiota. (Christiansen ym. 2011; Sangganjavanavich & Black 2011.) Monikulttuuriosaamista pidetään tietojen, taitojen ja tietoisuuden integraationa. Kompetentilla työnohjaajalla on kyky sekä oman että ohjattavien kulttuurin ja sen vaikutusten syvempään ymmärtämiseen (Soheilian ym. 2014). Varsin yleiseksi ilmiöksi osoittautui myös, että monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset koetaan erittäin vaikeina. Yhtä yleinen näkemys oli, että toimijoita kaikilla tasoilla pidettiin monikulttuuritaidoiltaan suorastaan osaamattomina. Näin siis siitä huolimatta, että tutkimuksen kohteena olleet toimijat työskentelivät yleensä monikulttuurisissa toimintaympäristöissä tai etnisesti monimuotoisen

asiakaskunnan parissa. Esimerkiksi osaa ohjaajista tai kouluttajista pidettiin suorastaan etnosentrisinä ja vähintäänkin asenteellisina ja epäsensitiivisinä. Monesta artikkelista ilmeni, että kyse on paralleelista ilmiöstä sekä työnohjauksessa että sen kohteena olevassa asiakastyössä. (Adams 2009; Lassiter ym. 2008.)

Monikulttuurisia kysymyksiä ei useinkaan nosteta esiin työnohjausprosessissa. Jos niitä ilmenee, on yllättävän tyypillistä, että työnohjaajan vaikuttaa käytännössä sivuuttavan ne. Kulttuuriset kysymykset, niiden aiheuttamat, usein hämmentävät ja negatiiviset tunteet tai jopa konfliktit jätetään käsittelemättä sen sijaan, että työnohjaaja auttaisi ohjattavia työstämään niitä. (Christiansen ym. 2011; Jang ym. 2014.) Erityisen haasteelliseksi arvioidaan palautteen antaminen ja vastaanottaminen tilanteessa, jossa työnohjaaja ja ohjattava edustavat erilaista etnistä tai kulttuurista taustaa. Edes muuten hyvä, turvallinen ja luottamuksellinen suhde työnohjaajan ja ohjattavan välillä ei suojaa korjaavan palautteen antamisen eikä varsinkaan sen vastaanottamisen vaikeutta. Korjaavan palautteen antamista voisi pitää eräänlaisena monikulttuurisen työnohjaussuhteen laadun mittarina. Jos siinä onnistutaan, selvittää mistä vain. (Burkard ym. 2012.) Monikulttuurisissa työtilanteissa tai työyhteisöissä kulttuuriset taidot eivät kehity, ellei niitä voida käsitellä työnohjauksessa. Laadukkaaseen työnohjaukseen kuuluu, että ohjaajalla on kyky tarttua kulttuuriin dilemmoihin ja emootioihin sekä käsitellä niitä avoimesti ja turvallisesti. (Adams 2009; Mirchandani 2013; Soheilian ym. 2014.)

Työnohjauksen merkitys ohjattavien monikulttuuriosaamiselle nähdään sekä muotoon että sisältöön liittyvänä kysymyksenä (Christiansen ym. 2011). Ihmisten kanssa työskentelevien peruskoulutus tai professioon liittyvät eettiset säännöt ovat yksistään riittämättömiä takaamaan kulttuuritaitojen oppimista saatikka käytäntöön soveltamista. Mikä tahansa kulttuurinen kurssi ei riitä, vaan monikulttuurisuuden tulee olla kokonaisvaltainen ja läpäisevä näkökulma koko koulutuksessa ja sen eri osa-alueissa, kuten työnohjauksessa. Työnohjaus nähdäänkin koulutusta parempana mahdollisuutena monikulttuuriosaamisen kehittämisessä. (Jang ym. 2014; Lassiter ym. 2008; Mirchandani 2013; Sangganjanavanich & Black 2011.) Jos työnohjaaja on kulttuurisesti kompetentti, hän pystyy vahvistamaan ohjattavien itsetuntemusta ja ymmärrystä sekä rohkaisemaan heitä avoimuuteen kulttuurisissa kysymyksissä.

Malleja monikulttuuriosaamisen vahvistamiseen on aivan liian vähän, olipa sitten kyse esimerkiksi asiakas-, hoito-, kasvatus- tai esimiestyötä tekevistä ohjattavista tai työnohjaajista itsestään. Malleja pyritään kuitenkin kehittämään (Coultas ym. 2011; Jang ym. 2014; Ober ym. 2009). Yksi mahdollisuus on hyödyntää ryhmätyönohjauksessa asiakastilanteen videotointia. Toinen malli voi olla kysymyspatteristo tai eräänlainen kartta, jonka avulla ohjattavaa voidaan auttaa systemaattisesti ja kriittisesti tutkimaan omia arvojaan, asenteitaan, näkemyksiään, tavoitteitaan ja toimintatapojaan asiakkaan tai alaisen kohtaamisessa.

Tarkasteltaessa työnohjaajien omia monikulttuurisia taitoja havaittiin esimerkiksi mieleninterveystyössä selkeitä puutteita. Osaamisen lisäämistä pidetään siis erittäin tärkeänä. Työnohjaajien ja konsulttien koulutuksessa on tältä osin kehitettävää kansainvälisessäkin

mittakaavassa. (Sangganjanavanich & Black 2011; Vereen ym. 2008.) Työnohjaajat saattavat tiedostaa monikulttuuriosaamisen olevan tietoisuutta omista asenteista ja ymmärrystä vierasta kulttuuria edustavan ihmisen tilanteesta, mutta heiltä puuttuu kykyä kehittää ohjaustilanteeseen sopivia interventioita (Mirchandani 2013; Soheilian ym. 2014). Taitava ja kokenut työnohjaaja voi hyödyntää vaikeissa tilanteissa sisäistä dialogia tunnistaakseen omat rajoitteensa ja löytääkseen sopivan tavan antaa palautetta. Toiminnallinen, workshop -tyyppinen koulutus lisää kykyä vastavuoroisuuteen ja dialogiseen oppimiseen. Se mahdollistaa myös kollegiaalisen keskustelun työn haasteista ja tuottaa yhteisöllistä vertaisoppimista. (Cary & Marques 2007.)

Monikulttuurinen työ ei siis ole vain suomalaisten toimijoiden haaste, vaan se on sitä edelleen myös maissa, joissa työtä on tehty pitkään ja kulttuurinen ja etninen monimuotoisuus on eri mittaluokkaa kuin Suomessa. Se myös osoittaa, että Suomessakaan ei pidä tuudittautua ajatukseen, että tarvetta kulttuurisen osaamisen ja kompetenssin lisäämiseen ei olisi. Tämä näkökulma mielessäni jatkoin tutkimukseni empiirisen osan työstämistä.



## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan sitä empiirisen aineiston hankinnan ja analyysin prosessia, jonka rakensin tutkimussuunnitelmani, metodologisen pohdintani ja esiymmärrykseni varaan. Tieteenfilosofinen pohdinta on muodostanut tärkeän viitekehyksen valinnoilleni. Lähtökohtanani on sosiaalinen konstruktionismi ja sen taustalla oleva hermeneutiikka. Liittyen laadulliseen tutkimusperinteeseen olen kuvannut tutkimusprosessiani eri vaiheineen yksityiskohtaisesti ja mahdollisimman avoimesti. Olen lähestynyt tutkimuskohdettani kerroinnallisesta näkökulmasta ja kerännyt aineistoa tavoilla, joilla korostetaan muun muassa ihmisten kokemusten, käsitysten ja muistojen merkitystä tiedon ja ennen kaikkea ymmärryksen etsimisessä ja konstruoinnissa. Aineiston hankinnassa olen käyttänyt haastattelua ja fokusryhmäkeskustelua. (Anfara ym. 2002; Arksey & Knight 1999; Creswell 2006; Ensink & Sauer 2003; Gergen ym. 2015; Rubin & Rubin 1995.) Valitsemieni analyysimenetelmien, odotusanalyysin ja sisällönanalyysin, avulla olen pyrkinyt saamaan aineistosta esiin sen, mikä on relevanttia tutkimustehtäväni kannalta. Olen esitellyt odotusanalyysia mahdollisimman perusteellisesti, koska sen käyttö analyysimenetelmänä ei ole kovin yleistä.

Toteutin laadullisen tutkimukseni abduktiivisesti keräämällä aineistoa kahdessa eri vaiheessa syvähaastattelulla ja fokusryhmäkeskustelussa. Haastatteluun ja fokusryhmään osallistui yhteensä 19 työnhajaajaa. Ensimmäisessä vaiheessa haastattelin monikulttuurisessa toimintaympäristössä toimineita työnhajaajia. Syvensin käsitteellistä esiymmärrystäni työnhajauksesta ja monikulttuuriosaamisesta työelämälähtöisesti. Tarkastelin ensin sekä työnhajausta että kulttuurisia dimensioita käsitteellisesti työelämän näkökulmasta. Teoria alkoi jäsentyä pikkuhiljaa.

Tein systemaattisen katsauksen kansainväliseen, oman tutkimukseni kanssa mahdollisimman samankaltaiseen tutkimukseen. Syvähaastattelun aineistoa analysoin odotusanalyysilla etsien sen avulla työnhajaajien perspektiivejä. Hyödynsin analyysin tuloksia aiheesta kiinnostuneista työnhajaajista muodostetussa fokusryhmässä. Sen aineistoa tarkastelin sisällönanalyttisesti nostaten esiin keskeisiä teemoja. Koko aineistosta rakensin vielä tyypp-

pikomposition, joka kuvaa työnohjaajan näkemyksiä tutkimustehtävän kysymyksiin ja näkökulmiin. Sitä voisi luonnehtia myös eräänlaiseksi kehyskertomukseksi.

## 5.1 Tutkimuksen vaiheet

Monimutkaisessa ja jatkuvassa murroksessa elävässä maailmassa myös tutkija tunnistaa, että tiedon ymmärtäminen ja tulkinta on moniäänistä ja sitä rakennetaan erilaisissa sosiaalisissa ja vuorovaikutuksellisissa suhteissa ja tilanteissa. (Denzin & Lincoln 2017; Järvensivu. & Törnroos 2010.) Tutkimuksessani tämä on toteutunut siten, että prosessin aikana monenlaiset teemaan liittyvät muutokset ovat tuoneet siihen tämän tästä uusia näkökulmia. Kuten laadullisessa tutkimusprosessissa usein käy, siten tutkimus on elänyt ja muuttanut muotoaan matkan varrella. Ennakoimattomia käänteitä on tullut vastaan. Sekä aineistonhankinnassa että analyysivaiheessa olen myös astunut välillä harhaan. Tutkimus ei etene lineaarisesti vaan jäsentyy ja täsmentyy prosessin aikana. Onneksi laadullisessa tutkimuksessa suorastaan kehoitetaan luoviin ja joustaviin ratkaisuihin (Hesse-Biber & Leavy 2011; Kvale 1995; Metsämuuronen 2009; Trahar 2009.) Alun perin lähdin liikkeelle aineistolähtöisesti. Paneuduin tutkimusteemaani käsittelevään tutkimus- ja muuhun kirjallisuuteen vasta, kun ensimmäisen vaiheen aineistonhankinta ja sen alustavat tulokset olivat käsissäni. Siinä vaiheessa alkoi vaikuttaa siltä, että työni eteneminen edellyttää myös käsitteellistä kontekstia tuekseen.

Vaikka alkuperäinen tutkimustehtävä on pysynyt ennallaan, sitä kannattelevat tutkimuskysymykset ovat täsmentyneet ja terävöityneet prosessin edetessä. Lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat se, miten monikulttuuriosaaminen on esillä työnohjauksessa, millaista muutosta työnohjaajat näkevät ohjattaviensa monikulttuurisissa taidoissa tapahtuneen ja millaista osaamista tai kehityshaasteita työnohjaajilla itsellään on monikulttuurisissa kysymyksissä. Tutkimustehtävä ei ole muuttunut, mutta nyanssit ja metodit ovat selkiytyneet vaihe vaiheelta. Päämäärä on tässä tutkimuksen moniulotteisuudessa pysynyt pääosin koko ajan kirkkaana mielessä, ja muutokset ovat vain tukeneet pyrkimystä kohti tutkimustehtävän asettamaa tavoitetta. Joiltain osin olen kuitenkin joutunut tekemään valintoja käytännön syistä, esimerkiksi aineistonhankintani on saattanut perustua tavoitettavuuteen. Olen eritellyt tutkimusprosessini aikataulua ja edistymistä seuraavassa taulukossa (6).

Taulukko 6. Tutkimusprosessin pääpiirteet

| Vuosi | Käsitteellisen kehityksen ja kokonaisuuden rakentuminen           | Metodologian jäsentyminen   | Empiirinen osuus   |
|-------|---|---|--|
| 2010  | Tutkimussuunnitelma   | Laadulliseen tutkimusotteeseen päätyminen sosiaalisen konstruktionismin tietoteorian pohjalta |  |
| 2011  | Tutkimusasetelman tarkentaminen ja esittäminen eri seminaareissa  | Kerronnallisen ja refleksiivisen tutkimusotteen vahvistuminen                                 | Kirjoittamiskutsu työnohjaajille   |
| 2012  | Työnohjauksen ja monikulttuurisosaamisen painopisteiden etsiminen | Refleksiivisen ja abduktiivisen tutkimusotteen tarkentuminen                                  | Asiantuntijoiden haastattelu   |
| 2013  | Käsitteellisen kontekstin hahmottaminen                           | Tutkimusprosessin kokonaisuuden rakentaminen  | Asiantuntijoiden haastattelu   |
| 2014  | Käsitteellisen kontekstin jäsentäminen                            | Odotusanalyysiin perehtyminen   | Haastattelujen lukeminen   |
| 2015  | Kirjallisuuden analysointi  | Odotusanalyysiin perehtyminen   | Haastattelujen lukeminen   |
| 2016  |   |   | Odotusanalyysin aloittaminen   |
| 2017  |   |   | Fokusryhmän muodostaminen, keskustelun käyminen ja aineiston sisällönanalyttinen työstäminen |
| 2017  | Tutkimusraportin kokonaisuuden muodostaminen                      |   |  |
| 2018  | Palautteiden pyytäminen ja tutkimusraportin viimeistely           |   |  |

## 5.2 Kerronnalliset aineistot

Alkuperäisessä tutkimusasetelmassani tarkoituksena oli koota aineistoa kolmessa eri vaiheessa ja lähestyä sitä puhtaasti aineistolähtöisesti. Päätin aloittaa aiheen taustoituksen ensiksi keräämällä tarinoita eri paikkakunnilla toimivien työnohjaajien kokemuksista monikulttuuristen teemojen käsittelyssä. Toisessa vaiheessa tarkoitukseni oli haastatella aiheesta erityisesti kokeneita ja monikulttuurisissa toimintaympäristöissä työskenteleviä työnohjaajia. Näitä aineistoja ajattelin lähestyä erityisesti kerronnallista lähestymistapaa hyödyntäen. Mielessäni oli myös muutuskertomusten rakenne ja sen hyödyntäminen (Annala 2007; Nygren & Blom 2001). Lopuksi suunnittelin kokoavani kiinnostuneista työn-

ohjaajista fokusryhmän, jossa osin työnohjauksellisia menetelmiä hyödyntäen syvennetäisiin keräämääni aineistoa. Käynnistin aineiston hankinnan vuoden 2011 loppupuolella tarkoituksena kerätä Suomessa toimivilta koulutetuilta työnohjaajilta ja valmentajilta kertomuksia heidän kokemuksistaan monikulttuuristen kysymysten käsittelystä työnohjauksessa sekä siitä, millaisina he pitävät yleisiä tai erityisesti omia monikulttuuriosaamistaan.

### 5.2.1 Tarinoista liikkeelle

Valitsin aineistohankinnan kohteeksi työnohjaajat, jotka löytyivät maamme kattavimmista työnohjaajarekistereistä. Sellaisia ylläpitävät esimerkiksi Suomen työnohjaajat ry, Suomen coaching-yhdistys, Henkilöstöjohdon ryhmä ry sekä Suomen evankelisluterilainen kirkko. Muitakin osittain päällekkäisiä rekisterin ylläpitäjiä on, kuten esimerkiksi Ratkes ry, Suomen sosiaalipsykologit, ammattijärjestö Talentia ja Johdon työnohjaajat ry. Kirkon työnohjaajat löytyvät eri hiippakuntien verkkosivuilta. Informoin asianomaisia organisaatioita mahdollisuuksien mukaan tutkimushankkeestani ja ne suhtautuivat siihen myönteisesti. Varsinaista lupaa en tarvinnut, koska rekisterit olivat julkisia ja organisaatioiden verkkosivuilta kenen tahansa luettavissa. Rekisteritiedoista oli yleensä löydettävissä nimen lisäksi toiminnan maantieteellinen alue sekä millaisella ammatillisella toimialalla työnohjaaja tai valmentaja työskentelee. Pysin varmistaamaan työnohjaajan mahdollisten omien verkkosivujen kautta, että hän työskentelee, ellei päätoimisesti niin ainakin aktiivisesti ja laaja-alaisesti, työnohjauksen tai valmennuksen parissa. Valitsin aluksi neljä aluetta: pääkaupunkiseutu, Turku, Lappeenranta ja Oulu, joissa Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2011 ulkomaalaistaustaisen prosentuaalinen määrä oli kokonaisväestöön suhteutettuna 2–10 (Suomen virallinen tilasto 2011). Lähestyin sähköpostilla harkinnanvaraisesti viittä näillä paikkakunnilla toimivaa työnohjaajaa.

Harkinnanvaraisella näytteellä pyrin tavoittamaan juuri niitä työnohjaajia, joiden oletin tietävän jotakin työskentelystä monikulttuurisessa kontekstissa. (Creswell 2006; Eskola & Suoranta 2005; Patton 2002.) Pyysin heitä kirjoittamaan lyhyesti (1–5 liuskaa) ja vapaamuotoisesti kokemuksistaan siten, että he kiinnittäisivät erityistä huomiota mahdolliseen muutokseen suhteessa monikulttuurisuuteen ohjattavissaan tai itsessään (liite 1). Kirjoituspyynnön tueksi liitin mukaan muutaman kysymyksen, jotka käsitelivät työnohjaajan omaa kokemustaustaa, työnohjaustilanteita, ohjattavien ajatusmaailmaa sekä oppimiskokemuksia monikulttuurisessa viitekehityksessä. Näitä apukysymyksiä kehotin tarvittaessa hyödyntämään. Kirjoittamisaika oli noin kuukausi. Samalla pyysin työnohjaajia ehdottamaan lumipallomenetelmän mukaisesti (*snowball sampling*) jotakin toista kollegaa vastaavanlaisen kirjoituspyynnön kohteeksi. (Aira 2005.) Ensimmäisiin sähköposteihin tuli niukasti vastauksia. Osalle laitoin kirjoituspyynnön toistamiseen ja hyödynsin kaikki vastaajien ehdotukset kollegoista. Lähetin kirjoituspyynnön loppujen lopuksi yhteensä 28 toimijalle pääkaupunkiseudulle, Turun, Oulun ja Vaasan seudulle sekä Itä-Suomeen. Sain seitsemän vastausta, joissa kerrottiin lyhyesti, että asianomainen ei joko työkiireisiin vedo-

ten ehdi tai halua vastata kirjoituspyyntööni tai ei ole mitään kerrottavaa eikä kokemusta aihealueesta tai että he ehdottavat jotakin kollegaa. 21 jätti kokonaan vastaamatta. Loppu-tulos oli, että en saanut yhtään kirjoitusta enkä tarinaa.

Tein tämän aineistonkeruun vaiheen pohjalta sen johtopäätöksen, että monikulttuurisuus ja siihen liittyvä pohdinta ei ollut työnohjauksessa kovin mittavaa sellaisillakaan paikkakunnilla, joissa ulkomaalaista väestöä ja työntekijöitä on runsaasti. Oletukseni, että työnohjaajat kollegoina olisivat yhtä kiinnostuneita monikulttuurisuuteen liittyvistä kysymyksistä kuin minä itse, osoittautui virheelliseksi. Työnohjaajien kiinnostus monikulttuurisiin kysymyksiin ei ole – tai ei ollut ainakaan siinä vaiheessa, kun aloitin tutkimukseni – kovin suurta: monikulttuurisuutta pidetään joko itsestäänselvyytenä tai liian vaikeana ja herkkänä aiheena. Kun sitten tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa tutustuin aihetta käsittelevään kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen, se vahvisti päätelmiäni. Näin asia näyttää olevan myös muualla. Vaikka tämä ensimmäinen yritykseni kerätä tutkimusaineistoa vaikutti ensin täysin harhapolulta, pidän sitä ja siitä tehtyjä päätelmiä kuitenkin merkittävinä ja maininnan arvoisina.

Palasin aineistoni kanssa vielä lopuksi kuitenkin tarinoihin. Laadin sekä haastattelun että fokusryhmäkeskustelun perusteella aineistosta työnohjaajan kehystarinan, tyyppikomposition. Tyyppikompositiota ovat hyödyntäneet väitöstutkimuksissaan esimerkiksi Hänninen (2000, 33) ja Annala (2007, 82). Tyyppikomposition yhtenä merkittävänä funktiona on kokonaiskuvan luominen, etenkin silloin kun tutkimusasetelmassa ei etsitä tyyppittelyjä yksilöiden pohjalta.

## 5.2.2 Haastattelut, narratiivinen lukeminen ja odotusanalyysin valinta

Vaikka jouduin luopumaan lyhyistä kokemuksellisista tarinoista, päätin pysytellä työnohjaajilta kerättävässä informaatioissa. Rakensin seuraavan vaiheen asiantuntijahaastattelun varaan (Bogner ym. 2009) tavoitteena sitä kautta mahdollisesti syntyvät tarinat tai ainakin sen ainekset. Lähestyin nyt työnohjaajakollegoitani uudella strategialla. Seurasin aktiivisesti erilaisissa ammatillisissa yhteyksissä käytävää keskustelua ja pyrin poimimaan sieltä sopivia asiantuntijoita. Moni tuli eteeni erilaisissa kollegiaalisissa yhteyksissä varsin sattumanvaraisesti. Tiedustelin halukkuutta haastatteluun harkinnanvaraisesti yhdeltätoista koulutetulta työnohjaajalta, joiden tiesin toimineen tavalla tai toisella kansainvälisten tehtävien tai maahanmuuttajiin liittyvän työn parissa ja jotka olivat helposti saavutettavissani pääkaupunkiseudulla. Heistä kaksi oli erittäin motivoitunutta, kolme ei ollut kiinnostunut ja kuusi lupasi harkita asiaa. Lopulta haastateltavikseni lupautui viisi työnohjaajaa. Muutaman heistä tunsin ohuesti muista, kuitenkin lähinnä kollegiaalisista yhteyksistä monikulttuurisuutta käsittelevistä keskusteluista sosiaalisessa mediassa, yhteistyöprojekteista tai koulutustilaisuuksista. Haastateltavat halusivat säilyttää anonymiteettinsa asiakassuh-teidensa takia, siksi olen muuttanut heidän nimensä. Samoin olen poistanut ilmaisut, jotka

viittaavat heidän tunnistamiseensa. Haastatteluaineiston hahmottamisen helpottamiseksi kuvaan heitä ja heidän taustaansa kuviossa 9.

| Alina  | Elli   | Seija   | Seppo  | Tuula  |
|--|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• tehnyt koko työuransa erilaisissa kansainvälisissä tehtävissä</li> <li>• erityisesti esimiesten työnohjausta</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• elänyt ja toiminut koko ikänsä kansainvälisessä ympäristössä</li> <li>• toiminut Suomessa pitkään sekä julkisella että yrityssectorilla työnohjaajana ja terapeutina</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• toiminut vuosikymmeniä sekä kansainvälisissä että maahanmuuton työnohjaus- ja konsultointitehtävissä Suomessa ja ulkomailla</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ura kansainvälisissä liike-elämän ja henkilöstöjohdon tehtävissä, josta myös työnohjauskokemus</li> <li>• sittemmin tutkimuksen ja koulutuksen parissa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• opiskellut ulkomailla</li> <li>• pitkään työnohjaajana sosiaali- ja terveydenhuollon toimialalla, jossa maahanmuuttajatyö tullut tutuksi</li> </ul> |

Kuvio 9. Haastateltavien asiantuntemuksen tausta

Suorittamani haastattelu oli tyypiltään ja vuorovaikutukseltaan puolistrukturoitu, teemoitettu syvähaastattelu. (Creswell 2006; Patton 2002.) Laadin haastattelua varten alustavia kysymyksiä tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten perusteella (liite 2). Halusin luoda haastattelusta tilanteen, jossa asiantuntijat voivat puhua teemaan nähden tärkeistä ja tarkoituksenmukaista kysymyksistä ilman tiukkaa struktuuria. Haastattelurunko oli lähinnä työkalu omaa rooliani ajatellen. Itse haastattelutilanteesta, jonka nauhoitin äänentallentimella, muodostuikin dialoginen ja konstruoiva kohtaaminen, jossa itselläni oli myös oma subjektiivinen osuuteni väliin tulevana ilmaisuina ja nonverbaalisina viesteinä, kuten monet narratiivisen tutkimuksen asiantuntijat haastattelun vuorovaikutusta osuvasti kuvaavat (Hollingsworth & Dybdahl 2007; Riessman 2008, 105; Wells 2011, 27–34). Kaikkia kysymyksiä en esittänyt kaikille haastateltaville tai samassa järjestyksessä, vaan haastattelu eteni paljolti haastateltavan ehdoin ja painottui eri tavoin suhteessa tutkimuskysymyksiini. Oma perehtyneisyyteni aiheeseen antoi tällaiseen joustoon mahdollisuuksia. Haastateltavat olivat kommunikaatioltaan hyvin erilaisia: kun toisen kanssa keskustelua piti fokusoida ja pyrkiä pitämään rönsyily hallinnassa tai sitten kannatella kankeampaa, pätkivää tai epäselvää ilmaisua, toisen kanssa haastattelijan rooli oli lähinnä kuunnella soljuvaa ja loogisesti etenevää kerrontaa. Joku saattoi taas työnsä puolesta olla tottuneempi juuri kuuntelijan rooliin, ja siksi haastateltavaksi asettuminen oli työläämpää. Jos haastateltava oli kovin harkitseva, huomasin itse reagoivani joskus liian nopeasti lisäkysymyksellä, ehdotuksella tai

jopa täydennyksellä. Toiset haastateltavista kuvasivat kokemuksiaan työnohjaajina hyvin käytännönläheisesti ja runsaiden esimerkkien kautta, toiset yleisemmällä tasolla.

Haastattelun alussa kartoitin ensin asiantuntijan työnohjaajuutta; miten ja milloin hänestä tuli työnohjaaja ja millaista toiminta on sittemmin ollut. Toinen taustoittava teema oli kokemusmaailma suhteessa ulkomaalaisiin, maahanmuuttajiin ja vieraaseen kulttuuriin ylipäätään. Keskustelimme siitä, miten omat käsitykset ovat mahdollisesti muuttuneet vuosin varrella. Keskustelun fokus oli kuitenkin siinä, miten haastateltava oli havainnut monikulttuurisuuteen liittyvien kysymysten nousevan esiin työnohjaustilanteissa ja millaisina hän oli ne kokenut. Haastateltava muisteli pyynnöstäni sekä ohjattaviensa että itsensä onnistumisen ja oppimisen kokemuksia sekä mahdollista työnohjaustyöskentelyn aikaan saamaa muutosta ajattelussa ja keskustelussa. Asiantuntija arvioi myös osaltaan ohjattaviensa valmiuksia monikulttuurisessa toimintaympäristössä, mutta pohti myös monikulttuurista osaamista yleisemminkin työelämässä. Lopuksi keskustelussa tarkasteltiin nimenomaan työnohjaajien monikulttuurikompetenssia ja sen mahdollisia kehityshaasteita ja -mahdollisuuksia. Haastattelun dialogisen luonteen vuoksi sekä sen alussa että päättyessä keskustelu ulottui myös haastattelurungon ulkopuolelle niin tutkimuksen tekemiseen ja sen teemaan yleensä kuin haastateltavan työtehtäviin.

Haastateltavien valintakriteerien näkökulmasta haastattelussani on myös asiantuntijahaastattelun piirteitä. Haastateltavani ovat tavalla tai toisella sekä työnohjauksen että monikulttuuristen taitojen eliittiä; osa asiantuntemukseen perustuvaa rajattua ryhmää. He tulivat valituiksi tutkimukseeni juuri tietämyksensä ja kokemuksensa pohjalta. Silti heidänkin tietämyksensä on subjektiivista. Tutkittavat valitsevat sen, mitä haluavat sanoa. Faktojen löytäminen asiantuntijahaastattelun aineiston analyysissä voikin olla haasteellinen tehtävä. Haluttua tietoa pitää joskus houkutella esiin aineistosta. (Alastalo & Åkerman 2010, 373–389; Littig 2009.) Tutkijan tehtäväksi jää merkityksellisten teemojen, käännekohtien ja yksityiskohtien etsiminen ja esiin nostaminen. Koska tutkimukseni lähestymistapa on narratiivinen ja tarinat muodostavat sen fokuksen, asiantuntijoiden kertomustenkin faktuaalisuus on nähtävä tapahtumien tulkintana, ei yksiselitteisinä tosiasiaina. Jokainen asiantuntija katsoo ja kertoo ammatillista tarinaansa omasta subjektiivisesta näkökulmastaan ja kokemusmaailmastaan.

Viiden, keskimäärin kahden tunnin mittaisen haastattelun jälkeen päädyin lopettamaan aineiston hankinnan, vaikka muutama harkitsemaan jäänyt haastateltava olisi ehkä vielä ollut käytettävissä. Aineisto oli kuitenkin saavuttanut jo saturatiopisteen tutkimustehtäväni kannalta. (Eskola & Suoranta 2005; Malterud ym. 2016.) Asiantuntijahaastattelujeni aineistosta kertyi kaiken kaikkiaan 120 sivua litteroitua tekstiä. Litteroinnin suoritti Näkövammaisten keskusliiton omistama yhteiskunnallinen yritys Annanpura. Se tehtiin suorasanaisena. Esimerkiksi äännähdyksiä, naurahduksia ja taukoja ei kirjoitettu auki. Vielä tuossa vaiheessa ajattelin tiivistää haastatteluista tarinoita, joita hyödyntäisin myöhemmin fokusryhmässä. Sain tähän luvan haastateltavilta sopien, että lähetän rakentamani tarinan heille luettavaksi ja hyväksyttäväksi.

Suunnitelma ei toteutunut täysin. Aineistolähtöisestä lähestymisestä alkoi pikkuhiljaa muotoutua abduktiivinen, erityisesti kansainväliseen kirjallisuuteen tutustumisen myötä. Osoittautui, että sekä monikulttuurisuuden että ohjauksellisten interventoiden käsitteellinen jäsentäminen ovat tarpeen. Teoria alkoi löyhästi ohjata prosessiani. Se rakentui vuorovaikutuksessa niin aineiston, tutkimustavoitteen kuin laajan aiheen eri osa-alueisiin liittyvän esiymmärryksenkin kanssa. Myös metodi asettui prosessiin sitä tukien. (Alvesson & Sklödberg 2009, 4; Dubois & Gadde 2002, 2014.) Luovuin ajatuksesta aineiston muokkaamisesta tarinaksi, vaikka halusin edelleen pitäytyä kerronnallisuudessa ja säilyttää analyysissä ajatuksen narratiivisesta lukutavasta ja kerrontaan liittyvistä ulottuvuuksista. Kytkeytyminen käsitteelliseen kontekstiin ja työohjauksen avaaminen kolmesta näkökulmasta eli prosessin, ohjattavan ja ohjaajan näkökulmasta muodosti minulle lähtökohdan myös aineiston erittelyyn.

Minulla oli haastatteluaineisto litteroituna käsissäni, mutta olin vielä epävarma, millaista kerronnallista analyysimenetelmää sen käsittelemisessä hyödyntäisin. Tutustuin muussa yhteydessä Kuulan (2001) toimintatutkimusta käsittelevään suomalaiseen perusteokseen, jossa viitattiin lyhyesti odotusanalyysiin ja sen mahdollisuuksiin pysähtyä ja tarkastella juuri kertomuksen tiheitä avain- ja käännekohtia tietyn osoittimin. Tiheään ilmaisuun liittyy jotakin kertojalle merkityksellistä. Se on tärkeää joko keskustelun kokonaisuuden ja aiheen kannalta tai sen kannalta, miten hän odottaa kuulijan reagoivan. Keskustelussa käymme tästä itsemme kanssa sisäistä neuvottelua, sosiaalista puhetta, johon muun muassa moniäänisyyden käsitteen isänä pidetty Bahtin viittaa (1979, 152–162). Keskeistä on, mitä kertoja haluaa näillä ilmaisuilla viestittää ja mihin suunnata kuulijan ja lukijan huomion – joko tietoisesti tai tietämättään (Wells 2011, 100–112). Odotusanalyysin avulla pyritään saamaan selville, miten merkityksellistä haastateltavan ilmaisu on suhteessa siihen, miten hän kuvaa ajatuksiaan. Tekstiaineistosta voi siten osoittaa tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä kohtia, tihentymiä. Niiden perusteella voi päätellä jotakin siitä ”suuresta kuvasta”, skeemasta, joka kertojan mielessä ja kokemusmaailmassa aiheesta on, vaikka hän ei sitä selkeästi ja suorasanaisesti ilmaisekaan. Odotusanalyysi vaikutti kiinnostavalta ja niin aineistooni kuin tutkimusasetelmaanikin sopivalta. Niihin liittyy runsaasti sekä teemaan että kollegiaalisuuteen liittyviä odotuksia.

Lähdin lukemaan litteroituja tekstejä kerronnallisilla ja kerroksellisilla lukutavoilla. Useiden lukukertojen avulla voidaan poimia ja kategorisoida tekstiä ja etsiä avainkohtia, kuten narratiivista tutkimusta tarkastelleet Ropo ja Gustafsson (2006) opastavat. Samalla voidaan myös laittaa sivuun se, mikä ei näytä tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaiselta (Nygren & Blom 2001; Wells 2011). Ensimmäisen lukukerran aikana, jolloin etsin vain ylimalkaista käsitystä asiantuntijahaastateltavien kokemuksista ja näkemyksistä, minulla ei ollut vielä tarkkaa käsitystä, miten pääsisin syvemmälle tekstiin tarkoituksenmukaisella tavalla. Sitenhän laadullinen tutkija usein etenee. Odotusanalyysia tutkimusmetodinaan käyttänyt Löyttyniemi (2004, 26–27) kuvaa osuvasti tätä pohdintaa dialogi-



na, jossa menetelmät, tutkimuskysymykset ja aineisto käyvät vuoropuhelua keskenään ja tutkijan kanssa.

Odotusanalyysin tausta on Tannenin (1979) kehittämässä metodissa. Puhe, teksti tai keskustelu on ilmaisun pinnassa olevaa kehystä, joka rakentuu erilaisten tilanteeseen liittyvien erityisten odotusten kautta (*framing in discourse*). Tannenin menetelmä perustuu pitkälti Goffmanin teoriaan kehysanalyysistä, jossa myös tarkastellaan sitä, millaisin ilmaisin ja millaisten perspektiivien kautta haastateltava hahmottaa ja kokee sosiaalisia tilanteita (Ensink & Sauer 2003). Nämä metodit ovatkin hyvin lähellä toisiaan. Skeemat syntyvät vuorovaikutuksessa. Kehysanalyysia ovat tutkimuksissaan hyödyntäneet ja soveltaneet esimerkiksi Puroila (2002) ja Peräkylä (2012). Tannenin metodiin liittyvät kiinteästi hänen laatimansa odotuksen osoittimet (*evidence of expectations*). Suomalaisessa narratiivisessa metodikeskustelussa erityisesti Hyvärinen (2008) on kehittänyt menetelmää (*expectation analysis*) ja siitä alettiin jostain syystä käyttää suomeksi odotusanalyysin käsitettä (Hyvärinen 2010; Kuula 2001). Oletusanalyysi olisi ehkä ollut toinen vaihtoehto.

Oman ansiokkaan lisänsä tähän käsitteelliseen keskusteluun ovat tuoneet diskurssianalyysia tutkineet Ensink ja Sauer (2003), jotka yhtäältä pitävät kehyksiä ja perspektiivejä hyvin lähellä toisiaan olevana mutta toisaalta näkevät niissä kuitenkin myös eroavaisuutta. He pitävät kehystä esille tulevan käsityksen rakenteena ja perspektiiviä sen suuntana (mt., 14–15). Haastattelutilanteessa puhetta ympäröivä kokonaisuus luo vuorovaikutukselle taustan, perspektiivin ja kehyksen, joissa niin ajatuskulku kuin dialogikin tarkentuvat ja muokkautuvat. Wells (2011, 100–112) kategorisoi kerronnallisen aineiston analyysimenetelmät sisällön, struktuurin, diskurssin ja kontekstin perspektiiveihin. Kontekstuaalista näkökulmaa kuvatessaan hän näkee sekä erilaisten psykologisten prosessien että ennen kaikkea sosiaalisten diskurssien ja systeemien määrittävän tai vaikuttavan siihen, millaiseksi kertojan tarina muodostuu ja miksi se sisältää tiettyjä sananvalintoja tai ilmaisuja. Voisi tulkita, että puhuessamme esitämme jotain enemmän tai vähemmän tietoisesti valitsemaamme roolia.

Nämä metodit, joista on ehkä ristiriitaisiakin käsityksiä ja tulkintoja, liittyvät kuitenkin puheen ja keskustelun tutkimiseen sekä sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Näyttää siltä, että niitä käytetään myös melko joustavasti ja dynaamisesti narratiivisten ja kielellisten merkityssysteemien tarkastelun ja merkitysten tuottamisen metodologisessa maastossa. Jokinen (2006, 37) toteaaakin, että niiden välillä ei ole mitään selvärajaisia määrittelyjä. Myös diskurssianalyysia tutkineet Potter ja Wetherell (2004) antavat ymmärtää, että kieleen, kerrontaan ja keskusteluun perustuvissa aineistoissa on enemmänkin kyse ymmärryksen rakentamisesta ja toteutumisesta kuin tiukasta analyttisestä metodista tai kategorisoinnista. Samaan viittaavat Dewulf ym. (2011) pohtiessaan kehyksen objektiivisuutta, kognitiivisuutta ja kokemuksellisuutta. Kehyksen avulla on tavoitteena löytää aineistosta viitteitä siitä, miten monilla kerroksellisilla ja rinnakkaisilla tavoilla tutkittava tai haastateltava jäsentää ajatuksiaan omasta todellisuudestaan. Hän tarkastelee aihetta sekä oman sisäisen neuvottelunsa perusteella että omasta, usein vaihtelevasta perspektiivistään.

Sekä kehys, perspektiivi että odotus perustuvat näkemykseemme ympäröivästä maailmasta, ja sen pohjalta tuotamme puhetta. Suuret ja pienet kertomukset liittyvät toisiinsa.

Tässä vaiheessa suhteeni aineistoon muuttui. Minäkään en tutki yksittäisiä ilmaisuja irrallisena, vaan pyrin liittämään ne kerrottuun kontekstiin. Nygren ja Blom (2001) kuvaavat tämän vaiheen lukutavan tavoitteena olevan kokonaisuuden hahmottaminen; etsitään sitä merkitystä, mitä näillä tarinoilla halutaan ilmaista. Omassa tutkimuksessani liitin odotusanalyysin avulla suuren kertomuksen monikulttuurisuudesta pieneen työnohjaajan tarinaan omista kokemuksistaan. Tarinat syntyvät siis tiiviissä odotusten kentässä, kuten Hyvärinen (2010, 110–111) sanoo. Aloin kiinnostaa enemmän huomiota siihen, miten haastateltavat kertoivat asioita, kuin siihen, mitä he kertoivat. Sen pohjalta ja odotus- ja kehysanalyysin menetelmään perustuen (Ensink & Sauer 2003; Katisko 2011) aloin muodostaa käsityksen haastateltavien ajattelun taustalla olevasta suuresta kuvasta, perspektiivistä.

Jokaisella on oma perspektiivinsä, runkonsa ja skeemansa, jonka kautta hän katselee maailmaa. Kehykset, verhot, esirippu, silmälasit, filtti – tai mitä kielikuvaa käytetään – sisältää ajatuksen viitekehyksestä ja oletusarvosta, joka ohjaa, säätelee ja määrittää puhetta sekä ajatuskulkuja, ilmaisua sosiaalisen todellisuuden takana. Se ilmentää kertojan oletuksia, ajatusmaailmaa ja näkökulmaa, joka on enemmän kuin vain tässä hetkessä ja *ad hoc* kerrottu; se sisältää myös suhteen aiheeseen, haastateltavaan itseensä, aikaan ja haastatteluluun. Se on paitsi kokemuksen, myös sisäisen neuvottelun ja sisäisten kannanottojen tuotos. Enää en luenut haastateltavien kertomuksia havahtuakseni keskeisiin viesteihin tai selkeästi esiin nouseviin teemoihin tai vastakkaisuuksiin. Sen sijaan keskityin perspektiivistä kertovaan tiheään ilmaisuun, käännekohtiin. Pyrin nimenomaan hyödyntämään odotusanalyysin mahdollistamaa kriittistä ajattelua (Rikala 2013, 65) ja estämään sen avulla minulle jo ennestään tuttuihin näkökulmiin juuttumista.

Sukelsin aineistooni paneutuen siihen, mitä haastateltavat ovat ennen haastattelua kokeneet, ja niihin merkityksiin, joita he haastattelun tai keskustelun teemalle ovat aiemmin antaneet, sekä siihen, mitä he kokivat haastattelutilanteessa. Otteen saaminen odotusanalyysistä ei ollut helppoa. Jossain vaiheessa oivalsin kuitenkin tarkastelevani sitä liian monimutkaisesti. Minua auttoi eteenpäin myös ymmärrys siitä, että analyysin ei tarvitse kattaa koko aineistoa vaan vain ne kohdat, jotka selkeästi liittyvät tutkimustehtävään. Esimerkiksi Katisko (2011) käyttää omassa odotusanalyysissään tällä tavalla valituista tekstin osista nimitystä katkoskertomus. Se osoittaa, että koko haastattelutekstiä ei ole analysoitu vaan vain tutkijan näkökulmasta tarkoituksenmukainen osa siitä. Koko prosessin ajan pyrin olemaan sosiaalisen konstruktionismin lähestymistapaan tukeutuen tietoinen siitä, että haastattelutekstien lukijana teen joka tapauksessa omia subjektiivisia tulkintojani ja valintojani. Tavoitteekseni täsmentyi perspektiivien löytämisen lisäksi myös uuden aineiston luominen tutkimusprosessin seuraavaa vaihetta varten, kuten Poikolainenkin (2006) kuvaa narratiivista ajattelua tutkimustyössä.

Tutustuttuani litteroituun tekstiin paremmin aloin poimia aineistosta niitä kohtia, jotka liittyivät tutkimuskysymyksissä asettamiini kolmeen näkökulmaan: työnohjauksen

prosessin näkökulma, ohjattavan näkökulma ja työnohjaajan näkökulma. Näin aineisto alkoi jäsentyä tarkoituksenmukaisella tavalla. Se ilmensi niitä kokemuksia, joissa haastattelut kuvasivat monikulttuuristen kysymysten esillä oloa ja käsittelyä ohjaamissaan työnohjausprosesseissa, sekä käsityksiään siitä, miten työnohjaus oli mahdollisesti muuttanut ohjattavien ajatuksia tai suhtautumista monikulttuurisuuteen. Lisäksi se kuvasti sitä, mitä haasteltavat ajattelivat omista ja yleensä työnohjaajien monikulttuuriosaamisesta ja sen kehittämisestä ja kehittämistä.

### 5.2.3 Käännekohtia puheessa

Odotustiheiden kohtien avulla pyrin löytämään uutta informaatiota siitä, miten haastattelemani työnohjaajat näkevät työnohjauksen roolin ja merkityksen monikulttuurisessa kontekstissa. Tannenin (1979) alkuperäisessä osoitinten luettelossa oli jopa 16 osoitinta: poisjättö, toisto, väärä aloitus, arvioiva ilmaisu, takauma, sanojen pyörittely ja fraasit, negatiivinen ilmaisu, vastakkaisuus, modaaliverbit, epätarkkuudet, yleistäminen, päättely, tulkinta, moraalinen arvio, virheellinen lausunto, lisäys. Odotusanalyysia käyttäneet kotimaiset tutkijat ovat, kuten Tannen itsekin (1993), vuosien varrella muokanneet ja kehittäneet odotuksen osoittimia kukin oman tarpeensa mukaan. Sen mukaisesti laadin omaa tutkimustehtävääni ajatellen yhdeksän osoittimen taulukon. Jätin pois osoittimia, jotka eivät olleet haastattelun lähtökohdasta mielestäni tarkoituksenmukaisia tai merkityksellisiä. Sellaisia olivat esimerkiksi elämäkertatutkimuksessa korostuva takauma eli paluu ja liittäminen johonkin kronologisesti aiempaan sekä vuorovaikutustutkimuksessa olennaiset kielelliset tai nonverbaaliset poikkeamat, kuten naurahdukset ja huokaukset. Käytin analyysissani poisjätön ja ohittamien, korjauksen, vastakkaisuuden, toiston ja täsmennyksen, varauksen, modaaliverbien, yleistämisen ja arvottamisen, kuvailevan kielen sekä kieltoautojen osoittimia. Kuvaan näitä osoittimia (alleviivattuna lainauksessa) aineistolainauksen avulla seuraavassa taulukossa 7.

Taulukko 7. Odotuksen osoittimet tässä tutkimuksessa aiempia tutkimuksia mukaillen (Katisko 2011, 65–75; Kuula 2001, 56–59; Rikala 2013; Tannen 1993, 41–51)

| ODOTUKSEN OSOITIN                      | OSOITTIMEN KUVAUS  | ESIMERKKI AINEISTOSTA   |
|--|--|---|
| <b>Poisjätto ja ohittaminen</b>        | Kun puheessa on osoitettavissa poisjättöä, se ilmenee joko lauseen keskeyttämisenä tai lopun jättämisenä avoimeksi. Poisjätto voi osoittaa puhujan epävarmuutta tai epätietoisuutta siitä, miten edetä tai mikä on kertomisen arvoista ja sopivaa. Se voi myös ilmentää tietoista valintaa olla kertomatta jotakin tai halua sivuuttaa joku asia tarpeettomana tai liian vaikeana. Toki se voi olla myös yksilöllisen ilmaisun tapa. | Mutta jos työnohjaajalla <u>ei oo...jos työnohjaaja</u> vaan ajattelee, että okei, tässä on vaikka kolme suomalaista ja yksi ulkomaalainen, että ne on kaikki yhtä kuin tiimi, joka periaatteessa meidän suomalaisen työmoraalin ajatellen, niin se on juuri näin. Siinä on neljä ihmistä tässä tiimissä, taikka kuusi ihmistä tässä tiimissä tasapäistettyinä, ellei siinä sitten joku oo esimies. Niin jos ajattelee näin, niin kyllä se vie hirveän kauan aikaa, että ainakin pitäis ehkä antaa tälle ulkomaalaiselle tai <u>kahdellekin ulkomaalaiselle...</u> (Elli) |
| <b>Korjaus, käännös, väärä aloitus</b> | Korjaus, käännös tai väärä aloitus osoittaa, että kertoja vaihtaa näkökulmaa tai haluaa suhteuttaa puheensa johonkin toiseen kontekstiin. Hän haluaa huomioida sen, mitä kuulija odottaa hänen sanovan. Sisäinen neuvottelu saa aikaan suunnanmuutoksen puheessa.  | Ja sit siinä olis joku semmonen asia, joka olis muiden huulilla, että tekis mieli ottaa puheeksi, mutta että voi olla vaikeaa ja niin edespäin ennen, kun se on mennyt sitten siihen konfliktiin pisteeseen. <u>En tiedä sitten</u> , että olisko, onko löydetty tai oisko luotavissa, oisko eteenpäin koulutettavissa semmosia menetelmiä. (Alina)   |
| <b>Vastakkaisuus (mutta)</b>           | Odotusten osoittimissa vastakkaisuutta, vaihtoehtoa ja kontrastia ilmentävät sidesanat, erityisesti "mutta". Kontrasti-ilmaisulla kertoja haluaa muuttaa syystä tai toisesta puheensa suuntaa tai etsiä vaihtoehtoa. Suunnan muutos voi olla joko negatiivinen tai positiivinen (Katisko 2011) ja se aloittaa usein aivan uuden, mitä ilmeisimmin puhujalle erityisen merkittävän tarinan.   | No ehkä näitä, mitä mä sanoin näitä tunnetaitoja, ja sitten tätä avarakatseisuutta. Jos työnohjaajalla ei ole kiinnostusta, eikä oo minkään näköistä kokemusta kulttuurista, niin kyllä tietysti voidaan silti, <u>mutta</u> sit se pitää olla se työnohjaus semmoista, että se on sitten vaan ihan pallotteluseinänä, ja kysyy tyhmiä kysymyksiä, koska kyllä niinkin päästään toki eteenpäin. (Elli)  |
| <b>Toisto ja täsmennys</b>             | Toistoa pidetään yhtenä merkittävimmistä tai voimakkaimmista osoittimista puheen erittelyssä ja yksityiskohtien paikantamisessa. Sen avulla kertoja korostaa, täsmentää ja vahvistaa puhettaan suhteessa muihin esittämiinsä tapahtumiin tai ajatuksiin. Se voi olla puhetapa tai jopa jonkinlainen häiriö puheen tuottamisessa, mutta on usein nimenomaan tehokeino tärkeän asian esille tuomiseksi.                                | "Että <u>nehän on</u> sellaisia", siis tän tyyppisiä lauseita. Ja huomaa ite, että siinä kohtaa haluais pysäyttää sen ja kysyä, että no minkälaisia ne on, ja tavallaan että mihin sä perustat tän näkemyksen, että " <u>nehän on</u> sellaisia", että voi olla sitten aika pienenkin asiakaskohtaamistoksen pohjalta ihmiset on vetäny aika isoja johtopäätöksiä. (Alina)  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Varaus (vaan, ehkä, varmaan, jopa)</b>           | Varaukset, joita ilmaistaan esimerkiksi sanoilla "tavallaan", "ehkä", "ikään kuin", "varmaan", "jopa", "vaan" ilmaisevat kertojan ajatuksissa tapahtuvaa sisäistä neuvoteltua, jonka vuoksi hän haluaa lieventää tai pehmentää ilmaisuaan. Varaus voi mahdollisesti kertoa halusta olla korrekti ja vastata kuulijan odotuksiin tai epävarma siitä, onko kertomus hyödyllinen.   | Ja, tota, aika useesti siellä [organisaatiossa] on kuitenkin, että siellä on sit <u>tavallaan</u> aika vaatimattonta jotenki se tieto, että ihmistä kohdellaan <u>niin kun</u> niin samanvertaisesti, että ei mietitä, että mitä se kulttuuri siihen tuo. (Seija)   |
| <b>Modaaliverbi</b>                                 | Modaaliverbejä, kuten "voida" ja "pitää" käyttämällä kertoja saa yhtäältä liikkumavaraa, potentiaalisuutta ja mahdollisuuksia, mutta toisaalta ne ilmaisevat välttämättömyyttä, velvollisuuksia ja jopa pakkoa sen suhteen, miten asioiden pitäisi tapahtua tai miten kertoja itse odottaa niiden tapahtuvan.  | Jos me ajatellaan sitä työnhajauksen kannalta, niin työnhajaan mun mielestä pitää olla äärimmäisen selvä siitä, kuka hän itse on kulttuuriin nähden? Mikä on minun kulttuuri, mikä on se ikään kuin tinkimättömyys minun kulttuurissani. (Elli)   |
| <b>Yleistäminen ja arvottaminen</b>                 | Yleistämällä liitetään usein yksilöt tai yksityiskohdat osaksi suurempaa joukkoa tai kokonaisuutta. Sitä pidetään myös epätarkkuuden osoituksena ja jossain määrin myös ilmaisuna, joka kertoo puhujan tietämättömyydestä tai jopa asenteellisuudesta.   | Jos on tällaiset välineet, niin minust se on se alku, että tokihan ennakkoluuloja ja käsityksiä, <u>ihmiset on</u> täynnä stereotyyppioita ja kaiken maailman tavaraa, mutta ei se musta haittaa, että jos löytyy tällainen ote. Se on se, mitä mä esimerkiksi työnhajauksessa tai siltä, kun mä koulutan ihmisiä, niin mä haastan heit löytämään sen otteen, että olis avoin, pystys kuuntelemaan ja pystys katsomaan niitä asioita. (Seija) |
| <b>Arvioinnit ja asteittaisuus, kuvaileva kieli</b> | Arvioiva ja kuvaileva kieli ilmenee erilaisten laatusanojen, adverbien, vertailumuotojen sekä voimakkaiden ilmaisujen ja metaforien käyttämisenä. Niitä etsimällä voidaan osoittaa kertojalle sekä kielteisesti että myönteisesti merkityksellisiä ja kiinnostavia, mutta myös täyttymättä jääneitä kohtia. Korostamalla jonkun asian laatua, voidaan ilmaista samalla toivetta sen vastakohtasta. Arvioimalla ja vertailemalla, suhteellisia ominaisuuksia ilmaisemalla kertoja saa voimaa puheeseensa. | Niin, niin, ja se [kulttuurin esiin nostaminen] tietysti liittyy siihen, että mä oon <u>niin huisin kiinnostunut</u> , että kyllä siinä täytyy laittaa semmoinen <u>sordiino päälle</u> , mutta tää on varmaan aika paljon semmoinen henkilökohtainen kysymys, että en mä tiedä, en oo sillain keskustellut, että onks kellään muulla tätä? (Elli)  |
| <b>Kieltomuodot</b>                                 | Kieltomuotoja pidetään myös merkittävänä osoittimina: ne kertovat puhujasta ja hänen voimakkaasta sisäisestä dialogistaan usein enemmän kuin myönteiset ilmaisut. Kieltnuoto sisältää monesti enemmän kuin vain kieltävän toteamuksen. Jokin odotettu ei tapahdukaan. Siihen saattaa liittyä myös voimakasta tunnetta sekä ajatuksen siitä, mitä kertoja ehkä ajattelee toisten odottavan häneltä.   | Jos se saadaan liitettyä asiakaspintoihin, niin sit siitä voidaan puhua, mutta siitä, että joku tulee Virosta tai joku tulee Kongosta tai joku tulee jostain muusta Intiasta, niin <u>sitä ei voida sanoa ääneen</u> , koska siinä, mä koen, työnhajaan vallitsee se sellainen, mikä se on, sellainen hienotunteisuus, että ei haluta osoitella ketään. (Tuula)   |

Ryhdyin kokoamaan odotusten osoittimia edellä kuvatun tyyppiseen taulukkoon lukemalla lainauksia haastatteluaineistosta. Jäsensin niitä odotusten osoittimien näkökulmasta. Näin pystyin erittelemään tekstiä ja paikantamaan siitä nousevia merkityksellisiä yksityiskohtia. Pyrin noudattamaan alkuperäisiä ilmauksia mahdollisimman tarkoin, mutta esimerkiksi käytin harkintaa sanan ”vaan” sijoittamisessa varausta ilmaisevaan kategoriaan. Jossakin kontekstissa se oli puhekieltä, joka tarkoittaa samaan kuin ”vain”. Esimerkiksi ilmaisut ”hyvin” tai ”paljon” aiheuttivat päänsärkyä: sijoittaako ne korostamista vai arviointia ja asteittaisuutta kuvaavaan kategoriaan. Yritin löytää oikean asemoinnin asiayhteyttä ja kokonaisuutta tarkastellen. Oikeakielisyyteen en keskittynyt, mutta joitakin asiayhteyttä selventäviä ja täydentäviä sanoja olen lisännyt. Muuten pyrin noudattamaan litteroitua aineistoa tarkasti, mutta muutamia tunnistamiseen liittyviä kohtia jätin haastateltavien pyynnöstä pois. Monet kohdat olivat niin tiheitä, että niistä löytyi useita odotuksen osoittimia. Tarkempaa luentaa varten poimin haastatteluista nimenomaan työnohjausprosessia, ohjattavan saamaa hyötyä ja työnohjaajan roolia ja osaamista kuvaavia katkoskertomuksia.

Etsimällä odotustiheitä kohtia tarkoitukseni ei ollut löytää tapahtumien kertausta tai kuvausta koetusta, vaan yhteyttä puheen ja ajatusten välillä. Hain nimenomaan kunkin haastateltavan kerronnan taustalla olevaa merkityksellistä perspektiiviä, jota hän ei ehkä itsekään tunnista tai jota hän ei välttämättä ilmaisisi sanallisesti, mutta joka antaisi uutta informaatiota nimenomaan asettamiini tutkimuskysymyksiin työnohjausprosessin, ohjattavan ja ohjaajan kannalta. (Ensink & Sauer 2003.) Etsin osien ja kokonaisuuksien välistä yhteyttä, jota Marttilakin (2015, 92) kuvaa kirjoittaessaan omassa kerronnallisen aineiston analyysiprosessissaan. Näiden haastateltavien puheesta löytämäni tihentymien tulkitsin ilmentävän kunkin haastatellun työnohjaajan ajatuksia monikulttuurisista taidoista ja niiden edistämisestä. Tässä tulkinnassa pyrin olemaan aineistolle niin uskollinen, kuin narratiivisella lukutavalla on mahdollista. Jäsensin tihentymät kuudeksi konkreettiseksi perspektiiviksi. Halusin kuitenkin vahvistusta sille, olinko tehnyt haastatteluaineistostani oikeita havaintoja. Siihen tarvitsin uutta fokusryhmää. Syventääkseni haastattelun ja odotusanalyysin tuottamaa aineistoa ja tarkentaakseni löytämiäni perspektiivejä muotoilin ne vielä, edelleen aineistoa kuunnellen, helpommin käsiteltäviksi väittäviksi. Tämän muotoilun tulos on nähtävissä liitteessä 4. Väittämiä käytin fokusryhmän keskustelun pohjana, kuten olin alun perin suunnitellutkin.

### 5.3 Työnohjaajien fokusryhmä

Aineistoni syventämistä varten perustin fokusryhmän. Halusin sen olevan joustava ja helposti saavutettavissa oleva. Siksi muodostin sen sosiaalisen median yhteisöön, Facebookiin, perustamalla sinne tarkoitusta varten uuden ryhmän. Fokusryhmän avulla on mahdollista löytää läpinäkyviä sekä yhteisiä että kriittisiä näkökulmia erityisesti aiheeseen, josta ei tiedetä kovin paljoa. Mitä enemmän tutkimusta on alettu tehdä verkossa ja erilaisilla keskustelualustoilla, sitä vakavammin otettavana tutkimusmenetelmänä myös fokusryhmää

on alettu pitää, väittää Hennink (2008, 209). Tutkijana voin olla siinä myös itse vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa ja rakentaa keskustelua. Lähestymiseni painopiste siirtyi kerronnallisuudesta dialogiin. Riessmanin (2008) mukaan siinäkin on narratiivinen ulottuvuus, jossa sekä tutkijan että tutkittavien äänet keskustelevat keskenään. Tällaiset netnografiset, verkossa tapahtuvat kommunikaatiotapahtumat ovat lisääntymässä myös tutkimuksen välineenä ja muotona. Niitä pidetään nopeina, tehokkaina, ajanmukaisina ja edullisina tiedonkeruumenetelminä. Erityisesti fokusryhmän käyttö verkossa onkin saanut suosiota. (Arpo 2005; Bloor ym. 2001, 74–88; Johnson ym. 2015, Kananen 2014.)

### 5.3.1 ”Työnohjaajat monikulttuurisia kysymyksiä pohtimassa”

Ryhmän funktiona oli toimia eräänlaisena fokusryhmänä: asynkronisena, eri tahtiin toteutuvana, mutta samalla reaaliaikaisena. Ryhmän keskusteluja ei siis käyty samanaikaisesti tai samassa tilassa eikä niitä kuvattu tai äänitetty. Kyseessä oli siten verkkokeskustelu, jota operoin fokusryhmän tapaan ja selkeästi tutkimustarkoitukseen. Kokosin ryhmän tietystä ammatillisesta sosiaalisesta yhteisöstä, jossa yhteinen nimitäjä oli työnohjaajana toimiminen. Työnohjaajilla on Facebookissa Työnohjaajan tietopankki -niminen suljettu ryhmä ([www.facebook.com/groups/1504992929724614/](http://www.facebook.com/groups/1504992929724614/)), jonka jäseneksi pääsee hakemuksesta työnohjaajana toimiva, työnohjaajaksi opiskeleva ja työnohjauksesta kiinnostunut omalla nimellään esiintyvä yksityishenkilö. Työnohjaajan tietopankissa oli tutkimushetkellä noin 2 000 jäsentä, joista osa on sidoksissa työnohjaukseen ammatillisesti kiinteämmin, osa löyhemmin. Tutkimusta varten kokoamani ryhmä ei edusta kattavasti suomalaisia työnohjaajia, mutta kattavuutta ei pidetä fokusryhmän tarkoituksenakaan (Freeman 2006; Hesse-Biber & Leavy 2011.) Merkityksellisempää fokusryhmätyöskentelyssä on se, että ryhmään osallistuvat pystyvät helposti aloittamaan ja käymään keskustelua, kun kenttä ja ammatillinen viitekehys ovat kaikille tuttuja.

Nimesin ryhmän otsikolla ”Työnohjaajat monikulttuurisia kysymyksiä pohtimassa”. Kirjoitin Työnohjaajan tietopankissa kutsun (liite 3), jossa pyysin monikulttuurisuudesta kiinnostuneita koulutettuja työnohjaajia osallistumaan kutsuuni. Siinä kerroin ryhmän tarkoituksesta, luottamuksellisuudesta, vapaaehtoisuudesta ja menettelytavoista. Jätin avoimeksi sen, mitä ryhmälle tapahtuu sen jälkeen, kun olen saanut tutkimustyöni päätökseen. Määrittelin ryhmän statuksen salaiseksi, mikä tarkoittaa, että sen jäseniä, kommentteista puhumattakaan, ei pysty näkemään kukaan ryhmän ulkopuolinen. Vain ryhmän hallinnoija voi lisätä siihen jäseniä. Yhteisön hallinnoijalta, Facebookilta, en pyytänyt tutkimuslupaa, koska se on kasvottomana pidetty toimija ja sosiaalisen median kenttä ja yhteisöt ovat muutenkin avoimia, elleivät loukkaa moraalisia sääntöjä. Työnohjaajan tietopankilla on kaksi ylläpitäjää, joista itse olen toinen. Informoin toista ylläpitäjää sekä ryhmän muita moderaattoreita hankkeestani. Heillä ei kenelläkään ollut mitään tutkimustani vastaan.



Halukkaat lähettivät minulle ensin yksityisviestin, jossa he vahvistivat saaneensa työnohjaajakoulutuksen ja myös muutamalla sanalla perustelivat kiinnostustaan. Kaikki halukkaat (12) täyttivät asettamani kriteerit, toisin sanoen olivat joko pitkään alalla työskennelleitä tai vasta valmistuneita työnohjaajia. Osalla oli paljonkin aiempaa kokemusta työskentelystä erilaisten monikulttuuristen ryhmien tai asiakkaiden kanssa, mutta osa taas oli vain kiinnostunut aiheesta ilman mittavaa kokemusta. Pyrin varjelemaan ryhmän jäsenten yksityisyyttä siten, että heidän nimiään ei julkaistu Työnohjaajan tietopankissa vaan heidän valintansa tapahtui yksityisviestillä. Samalla ohjeistuksessa korostin, että Facebookin omien toimintasääntöjen puitteissa osallistujien yksityisyyttä ei voida aukottomasti taata. Tässä jokainen osallistuja oli itse vastuussa siitä, mitä ilmaisee. Painotin myös ryhmän sisäistä luottamuksellisuutta, jonka tarkoituksena oli varmistaa, että ryhmän keskusteluita ei kopioida sen ulkopuolelle, omaa tutkimusprosessiani lukuun ottamatta. Tarkensin, että fokusryhmän työskentelyn analyysivaiheessa en käytä muuta aineistoa kuin mitä ryhmään vapaaehtoisesti sitoutuneet sinne tuottavat ja mitä havaintoja itse työskentelystä teen. Ryhmässä osallistujat luonnollisesti näkivät toistensa profilit ja kommentit, mutta raportointivaiheessa en tuonut heidän henkilöllisyyttään esiin. Tutkimusasetelmassa olennaista oli, että osallistujat tulivat mukaan vapaaehtoisesti, omaan kiinnostukseensa perustuen ja että ryhmä kävi keskustelua vain verkossa tällä sovitulla alustalla.

Fokusryhmä on yleensä homogeeninen ja muodostetaan tiettyä tutkimusta varten. Esimerkiksi Hesse-Biberin ja Leavyn (2011, 163–192) mukaan fokusryhmää pidetään yhtenä monenlaiseen tutkimukseen soveltuvana ryhmähaastattelun muotona, joka perustuu ryhmän jäsenten toinen toistaan inspiroivaan ja kyseenalaistavaan vuorovaikutukseen. Keskustelussa pyritään löytämään erilaisia näkemyksiä ja ajatuskuluja määritellystä tutkimuksen teemaan liittyvästä aiheesta. Fokusryhmien tutkimuskäyttöä kartoittanut Freeman (2006) katsoo tutkijan hyötyvän fokusryhmäkeskustelussa yhtenäisen näkemyksen sijasta juuri erilaisista näkökulmista, jotka kirkastavat eri variaatioita. Myös omassa tutkimuksessani etsin sen avulla erilaisia näkemyksiä, en yksimielisyyttä. Fokusryhmän tavoitteena voi joskus olla myös osallistujien oman ammatillisen ymmärryksen lisääminen.

Virtuaalisella toimintaympäristöllä on tutkimuksessa etunsa ja haittansa. Hulkari (2006, 84–88) näkee verkkokeskustelut tarkoituksenmukaisina sekä yhteydenpidossa että ymmärryksen muodostamisessa. Verkossa tapahtuva ajatustenvaihto saattaa innostaa ja osallistaa sellaistakin, joka fyysisesti läsnä olevassa ryhmässä jäisi syystä tai toisesta passiiviseksi. Tasapuolinen osallistuminen ja vuorovaikutus eivät virtuaalisessakaan ympäristössä toteudu täydellisesti vaan muokkautuvat sen mukaan, millaiseen rooliin osallistujat asetuvat, millaiseksi he kokevat positionsa suhteessa muihin keskustelijoihin ja miten aktiivisesti he keskustelua kommentoivat ja todellisia ajatuksiaan ilmaisevat. Verkkokeskustelun heikkoutena on kasvokkaisen kommunikaation puute. Se saattaa heikentää kommenttien ja puheenvuorojen liittymistä toisiinsa. Toisaalta ryhmäkeskustelussa vastaukset eivät ole koskaan täysin riippumattomia, vaan ryhmän jäsenten väliset suhteet vaikuttavat niihin. Myös nonverbaalinen viestintä jää havaintojen ulkopuolelle (Bloor ym. 2001, 83). Aineis-



ton näkökulmasta yksi etu on siinä, että aineisto on valmiiksi litteroidussa muodossa. Riittää, kun kopioi tekstin Facebookista omaan tekstinkäsittelyohjelmaan ja tiedostoon. Erilaisuutta tuo myös aikajänne: samassa fyysisessä tilassa keskustelu voi tapahtua ajallisesti esimerkiksi kolmessa tunnissa, kun taas sosiaalisen median verkkokeskustelu voi viedä viikkoja. Omassa tutkimusasetelmassani olen huomionut tämän haasteen. En odottanut, että osallistujat olisivat koko ajan saatavilla verkossa, vaan annoin aikaa kommentointiin, ennen kuin siirryin seuraavaan teemaan tai kysymykseen.

Eettisiäkin ongelmia on. Kuula (2011) on muiden muassa pohtinut, että verkossa tapahtuvien tutkimusryhmien osallistujien henkilöllisyyttä ei voi tarkistaa ja periaatteessa joku toinen henkilö voi kirjoittaa toisen profililla. Riskinä tutkijan ja luotettavuuden kannalta on myös se, että osallistujat voivat jälkikäteen editoida kommenttejaan tutkijan sitä välttämättä huomaamatta tai poistaa jonkin oman kommenttinsa kokonaan. Tutkija ei myöskään voi taata täyttä luottamuksellisuutta, koska ryhmän keskustelu on kenen tahansa jäsenen kopioitavissa ja jaettavissa edelleen. Nämä seikat on syytä ottaa huomioon ja korostaa niitä selkeästi ryhmän työskentelyn alkuvaiheessa. (Bloor ym. 2001, 84–86.) Näin toimin myös itse fokusryhmäkeskustelua aloittaessani. Hesse-Biber ja Leavy (2011, 189) nostavat esiin kysymyksen siitä, onko yleensäkin eettistä rekrytoida osallistujia tutkimukseen jollakin keskustelupalstalla. Ratkaisin tämä siten, että julkaisin ensin postauksen, jossa kerroin tutkimuksesta koko Työnohjaajan tietopankki -ryhmälle. Sitten pyysin kiinnostuneita ottamaan minuun yhteyttä yksityisviestillä jatkotyöskentelyä ja uutta tutkimusta varten perustettavaa ryhmää varten.

Verkossa tapahtuva keskustelu muuttaa myös tutkijan roolia. Fasilitaattorin rooli heikentyy ja moderaattorin vahvistuu. Kun fokusryhmässä yleensä tutkijan on havainnoitava myös ryhmän sisäistä toimintaa ja kommunikaatiota (Freeman 2006), verkkokeskustelussa on tyydyttävä kiinnittämään huomiota esimerkiksi osallistumisen aktiivisuuteen tai ilmaisutapaan ja mitä siitä voi päätellä. Dynamiikka ei nouse samalla tavalla esille. Keskiössä ovat ilmiö sekä siitä syntyvät assosiaatiot ja keskustelulinjat. Tutkijana minun on kuitenkin kaiken aikaa oltava tietoinen myös moderoinnin vaikutuksista (Hesse-Biber & Leavy 2011, 181–186). Tulosten tulkintavaiheessa palasin tähän kysymykseen ja pyrin arvioimaan omaa vaikutustani ja osallistumistani keskustelun kulkuun.

Fokusryhmän työskentelyä ohjaa yleensä puolistrukturoitu teemahaastattelu (Patton 2002). Keskustelu on kontrolloitua, mutta kuitenkin epämuodollista ja assosioivaa. Tämä toteutui myös omassa tutkimusasetelmassani. Ryhmän työskentely oli vapaata verkkokeskustelua strukturoidumpaa, koska keskustelu pohjautui tutkimukseni aiemmassa vaiheessa muotoutuneisiin näkökulmiin ja ohjasin keskustelua niiden perusteella. Ryhmän kuvaukseksi laadin viestin, jossa käytiin vielä läpi työskentelyn tarkoitus ja tehtävä, tutkimukseen, tutkijan rooliin ja fokusryhmätyöskentelyyn liittyvä informaatio sekä tärkeimmät eettiset ja tekniset periaatteet. Kiinnitin sen pysyväksi viestiksi ryhmän alkuun. Keskustelun kulussa tarkensin toimintaohjeita tarvittaessa. Totesin myös, että jokainen osallistuu itselleen sopivalla panoksella ja että ryhmästä voi halutessaan poistua milloin tahansa. Aloitim-

me työskentelyn käymällä esittäytymiskierroksen, jossa jokainen osallistuja kuvasi lyhyesti lähinnä taustaansa työnohjaajana.

Tutkimukseni fokusryhmä muodostui 12 työnohjaajasta, kahdesta miehestä ja 10 naisesta. Käytin heidän identifioimisekseen pelkkiä numeroita. Heidän oman kertomansa mukaisesti suurin osa toimi työnohjaajana päätoimisesti ja muutama sivutoimisesti. Kolme ryhmän jäsentä mainitsi lisäksi toimivansa esimiestehtävissä. Neljä osallistujaa kertoi omaavansa vain vähän työnohjauskokemusta tai oli vasta valmistunut työnohjaajaksi, muilla kokemusta oli jo pidemmältä ajalta. Suurin osa ryhmään osallistuneista kertoi olevansa lähes päivittäin vuorovaikutuksessa ulkomaalaistaustaisten asiakkaiden tai opiskelijoiden kanssa tai ohjaavansa maahanmuuttajatyössä tai monikulttuurisissa työyhteisöissä työskenteleviä ammattilaisia. Muutama osallistuja oli opiskellut erityisesti sosiaali- ja kulttuuriantropologiaa tai oli muuten vain kiinnostunut monikulttuurisesta työstä. Ammatilliselta taustaltaan osallistujat edustivat opetus-, sosiaali- ja terveydenhuollon, viestinnän tai dramaturgian alaa.

Fokusryhmän keskustelu pohjautui haastatteluaineistosta odotusanalyysin kautta esiin nousseisiin perspektiiveihin ja niistä muodostamiini teeseihin (liite 4). Esitin niistä aina yhden kerrallaan väittämänä, johon pyysin kommentteja, mielipiteitä ja vastaväitteitä. Keskustelua kustakin väittämästä käytiin noin viikon ajan hieman ryhmän aktiivisuuden mukaan. Kun uusia kommentteja ei ilmestynyt, esitin uuden väittämän. Aluksi ryhmä oli erittäin aktiivinen. Kommenteissa sivuttiin luonnollisesti useita tutkimukseni teemoja, vaikka pyrittiinkin pysyttelemään kussakin näkökulmassa kerrallaan. Pidin tarvittaessa keskustelua yllä jollakin välikommentilla tai tarkentavalla kysymyksellä, mutta en varsinaisesti osallistunut ajatusten vaihtoon. Moni keskustelija käytti ilmeisesti kokemus- ja tietovarastonsa jo ensimmäisissä kommenteissaan. Se vaikutti keskustelun intensiteettiin siten, että se laantui loppua kohti. Siinä vaiheessa osallistujat kertoivat myös, että kiinnostusta ja innostusta verottivat loppukevään muut kiireet ja kesän lähestyminen. Viimeiset kaksi väittämää esitinkin yhdellä kertaa, koska alkoi vaikuttaa siltä, että kaikki olennainen oli sanottu. Keskustelun päätteeksi pyysin, että osallistujat pysyttelisivät edelleen ryhmän jäseninä muun muassa siksi, että voin tarvittaessa tarkentaa jotakin keskustelun yksityiskohtaa ja että voin informoida heitä muutenkin tutkimukseni edistymisestä. Ehdotin myös, että ryhmä voi halutessaan jatkaa asiantuntijoiden keskustelufoorumina.

Lähes kaikki osallistujat keskustelivat kohtuullisen aktiivisesti. Yksi kommentoi vain muutaman kerran ja yksi osallistujista ei kommentoinut kertaakaan. Keskustelusovelluksesta näkee, ketkä seuraavat keskustelua. Tämäkin osallistuja luki kaikki väittämät mutta ei koskaan kommentoinut mitään, ei edes ensimmäisellä esittelykierroksella. Alun perin lähettämässään yksityisessä ilmoittautumisviestissä hän vaikutti kyllä innokkaalta, mutta jostain syystä hän ei halunnut osallistua. Kysyin fokusryhmäkeskustelun kaikille suunnatussa lopetusviestissäni syytä tähän, mutta hän ei kommentoinut sitäkään. Tämän tutkimuksen puitteissa syy jää arvoitukseksi, koska tein alussa periaatepäätöksen, että en käy yksityistä keskustelua fokusryhmän jäsenten kanssa yhteisen työskentelyn aikana.

### 5.3.2 Aineiston sisällön erittely

Aineistoa keskustelusta kertyi noin 20 liuskaa, jotka esittelypostauksia ja esittämiäni väittämiä lukuun ottamatta sisälsivät 80 kommenttia. Kopioin keskusteluketjun tekstinkäsittelyohjelmaan ja muokkasin sen suorasanaiseksi sisällönanalyttista käsittelyä varten. Sisällönanalyysia pidetään laadullisessa tutkimuksessa joustavana metodina (White & Marsh 2006), ”kirjavana joukkona” tai jopa ”kaatoluokkana”, kuten Eskola ja Suoranta (1998, 186–187) sisällön erittelyä kuvaavat. Joka tapauksessa sillä tavoitellaan aineistolähtöisesti jotakin tutkittavasta ilmiöstä keskeisesti kertovaa ydinsanomaa (Hennink 2014; Hsieh & Shannon 2005). Analyysi ja erittely perustuvat läpinäkyvyyteen, tuotettuun kieleen ja sen kategorisointiin. Tutkijan struktuurisella päättelyllä on tärkeä rooli. Luokittelulla etsitään paitsi tutkimuksen näkökulmasta keskeisiä ydinteemoja myös variaatioita ja teemojen toistuvuutta. Puheesta nousevat erilaisuudet ja samanlaisuudet ovat sisällönanalyysin elementtejä, jotka ilmentävät aineistoa. (Patton 2002; Tuomi & Sarajarvi 2004.) Analyysin rakenne perustuu usein tutkimusta jäsentävään teoriaan, mutta myös käytäntöihin, kokemukseen tai aiempiin tutkimuksiin (White & Marsh, mt.). Fokusryhmätyöskentelyn käsittelyssä Hennink (mt.) arvioi sisällönanalyysin olevan varsin tyypillinen mutta myös käyttökelpoinen menetelmä, koska jo keskustelu ja vuorovaikutus itsessään tuottavat erilaisia dynaamisia variaatioita tutkimukseen osallistuvien näkemyksistä.

Hyödynsin sisällönanalyysia abduktiivisesti, kuten pääosin muissakin prosessin vaiheissa. Aineistoon tutustumiseni oli sidoksissa sekä viitekehityksessä syntyneisiin käsityksiini työnohjauksesta ja monikulttuuriosaamisesta, että edellisen vaiheen analyysin aineistoon, jota olin syventämässä. Luin fokusryhmän keskusteluketjuja mahdollisimman tarkasti. Etsin erityisesti toistuvia ajatuskokonaisuuksia, joiden ilmiönsä avulla voisin löytää merkityksiä ja tehdä päätelmiä siitä, millaisena fokusryhmään osallistuvat työnohjaajat näkevät työnohjauksen ja sen roolin monikulttuurisessa kontekstissa. Hennink (mt., 128–140) kuvaa fokusryhmän tuottaman aineiston käsittelyä sirkulaariseksi prosessiksi, jossa tutkija sekä supistaa että kehittää materiaalia. Koska kyseessä oli edellisen analyysivaiheen aineiston syventävä tarkastelu, se vaikutti luonnollisesti havaintoihini. Samalla se vahvisti tutkimukseni rakennetta ja liitti sen tiukemmin teoreettiseen viitekehitykseen (Hennink mt.).

Muodostin niiden avulla työkalukseni taulukon (liite 5), johon laadin luokittelun käyttäen yksikköinä laatimiani väittämiä (liite 4). Odotusanalyysin kautta löytyneet ja tulkitut perspektiivit ohjasivat fokusryhmäkesustelun aineiston luokittelua. (Hsieh & Shannon 2005.) Edelleen narratiivista lukutapaa noudattaen sijoitin taulukkoon havaitsemiani aineistolainausten variaatioita, mutta myös ydinajatuksia, jotka vaikuttivat keskustelijoille tärkeiltä ja toistuvilta. Lopuksi tein temaattisen yhteenvedon luokittelustani ja muokkasin sen eräänlaisten käsittekarttojen muotoon (liitteet 6–8). Sellaista esimerkiksi Hesse-Biber & Leavy (2011, 187–188) suosittelevat nimenomaan fokusryhmän työskentelyn tulosten käsittelyyn.

## 6 Monikulttuuriosaamisen edistäminen työnohjauksen keinoin

Tässä luvussa kuvaan ne tulokset, joita tutkimuksessani löysin eritellessäni työnohjauksen hyödyllisyyttä suhteessa monikulttuurisiin taitoihin ja niissä kehittymiseen. Erittelen ensiksi luvussa 6.1 odotusanalyysin avulla haastatteluaineistosta löytämiäni perspektiivejä, jotka perustuvat merkityksellisiin käännekohtiin haastateltavien kerronnassa. Ne muodostivat pohjan syventävälle fokusryhmäkeskustelulle, jonka sisällönanalyttisesti eriteltyjä tuloksia kuvaan luvussa 6.2. Lopuksi luvussa 6.3 esitän tuloksista muodostamani tyyppikomposition, tarinallisen yhteenvedon, jossa aineisto elää mukana kokonaisuutena. Tarkastelen alaluvuissa edellä mainittuja tuloksia käsitteellisessä kontekstissa jaottelemallani tavalla: työnohjausprosessin, ohjattavassa arvioitujen muutosten ja työnohjaajan osaamisen näkökulmasta.

Tutkimustehtäväni valossa näyttää siltä, että monikulttuurisuus on edelleen haaste työnohjauksessa. Havaintoa tukevat haastatteluaineistosta esiin tulleet näkökulmat, joita fokusryhmäkeskustelun aineisto vahvistaa. Monikulttuurisuuteen liittyvien käsitteiden avaamisen merkitys ja sekä ohjattavien että ohjaajan rohkeus avoimeen keskusteluun ovat ensisijaisia. Työnohjauksella nähdään oma tilauksensa. Ohjattavien kannalta työnohjaajat pitävät työnohjausta tärkeänä epämuodollisen oppimisen ja muutoksen alustana erityisesti erilaisuuden hyväksynnässä ja hyödyntämisessä. Työnohjaajan valmiuksissa ja reflektoinnissa on kehitystarpeita. Ellei ole rohkeutta tai taitoa käsitellä omia asenteitaan, keskustelua niistä ja kulttuurisista jännitteistä ei synny ohjattavan tai ohjattavienkaan kanssa. Jos työnohjaaja ja hänen kompetenssinsa eivät ole suorastaan ratkaisevassa, niin ainakin ne ovat hyvin merkittävässä roolissa työnohjauksen merkitystä arvioitaessa. Työnohjaajat tarvitsevat luottamusta omiin perustaitoihinsa, mutta myös ammatillisten kvalifikaatioiden päivytystä. Keskeistä on jatkuvan kehittymisen ja ammatillisen kasvun intentio.

## 6.1 Perspektiivit puheen takana

Etsin aineiston käsittelyn ensimmäisessä vaiheessa skeemaa haastateltavien puheen takaa. Odotusanalyysin perusteella löytämäni tiheän ilmaisun pohjalta muodostin perspektiivejä (liite 4), joiden tulkitsin jäsentävän kunkin haastateltavan työnohjaajan ajattelun taustalla olevia skeemoja monikulttuuriosaamisesta ja sen edistämisestä. Perspektiivit kertovat varovaisuudesta, monikulttuurisuuden outoudesta, halusta oppia lisää, auttamisenhalusta, työnohjauksen arvostamisesta, reflektion puutteesta ja asiantuntijuudesta. Ne kuvaavat osaltaan tutkimaani ilmiötä, sen kokonaisuutta ja sosiaalista todellisuutta. Suhteutettuna tutkimustehtäväni teoreettiseen jaotteluun (prosessi, ohjattava, ohjaaja) tulokset ilmentävät sitä, että kulttuuristen kysymysten käsittely työnohjauksessa on haasteellista, epävarmaa ja varovaista, ohjauksen roolista on enemmän oletuksia kuin näyttöä sen vaikuttavuudesta ja työnohjaajien monikulttuurikompetenssi on osa tarpeellista ammatillista kehittymistä.

### 6.1.1 Sietämätön vaikeus

Monikulttuurisiin kysymyksiin liittyy erityistä vaikeutta ja epätietoisuutta. Se näkyi haastateltavien omissa ajatuksissa ja toiminnassa työnohjaajana sekä siinä, miten he ohjaavat monikulttuuristen kysymysten käsittelyä työnohjaustilanteissa. Voisi jopa sanoa, että monikulttuurisuutta sivuavien teemojen puheeksi otto koettiin joskus sietämättömän vaikeaksi siitä huolimatta, että asiantuntemusta, innostusta ja kiinnostusta monikulttuurisuuteen oli runsaasti. Se oli haasteellista, vaikka haastateltavani olivat suhteellisen kokeneita työnohjaajia ja erityisen asiantuntevia työskentelyssä ulkomaalaisten kanssa ja vaikka heillä oli lisäksi poikkeuksetta myös omakohtaista kokemusta vieraassa kulttuuriympäristössä työskentelystä. Myös kokenut työnohjaaja voi siis kokea outoutta, epävarmuutta, varovaisuutta ja hämmennystä ohjattaessaan monikulttuurisia työyhteisöjä tai käsitellessään ohjattavien kanssa kulttuuriin liittyviä kysymyksiä. Useat odotuksen osoittimet, kuten poisjätto, ohittaminen ja vastakkaisuuden ilmaus kertovat tästä vaikeudesta esimerkiksi tässä työnohjaajan yrittäessä kuvata omia ristiriitaisia ajatuksiaan:

– – – se [mikä kulttuurien kohtaamisessa on tärkeää] on niin vaikee kysymys, että miten hän ton osais sanoo, että mutta jotain, mitä nyt ekana tulee mieleen, et se on vaikeempaa ymmärtää, ku luulis, mut mul on ehkä semmonen – – – (Seppo)

Kulttuuriin liittyvät teemat eivät ylipäättään näyttäytyneet kovinkaan merkittävinä teemoina haastateltavien ohjaamissa työnohjausprosesseissa. Jotkut työnohjaajat korostivat niitä, toiset ohittivat. Teemat nousivat käytännön tilanteista ja kokemuksista työssä, jos nousivat ollenkaan. Se, missä määrin tai miten niitä käsiteltiin, riippui paljolti työnohjaajan omasta asennoitumisesta tai luottamuksesta omiin ohjaustaitoihinsa. Myöskään ohjattavat eivät aina halua tai osaa ottaa niitä puheeksi. Työnohjauksessa vieras kulttuuri voidaan kokea sinällään kiinnostavaksi ja kuunnellaan mielellään kertomuksia erilaisista

toimintatavoista tai jopa halutaan lisää tietoa niistä. Kuitenkin keskustelussa sekä työpaikalla että työnhajaustilanteissa pyritään usein olemaan hienotunteisia. Se estää avaamista ja peilaamista erilaisuutta tarkemmin ja ottamasta esiin pulmatilanteita, joiden arvellaan liittyvän kulttuurisiin käsityksiin, kuten tässä, jossa työnhajaaja kuvaa työnhajauskeskusteluja erilaisissa työryhmissä:

No, jos siis on työryhmä, missä on, millä on asiakkaita, jotka on ulkomaalaistaustaisia tai maahanmuuttajia tai jotakin, niin silloinhan se on, puhutaan avoimesti ja mietitään sitä kulttuuritaustoja, kulttuuritaustojen vaikutusta ja mitenkä tään kans pitäis työskennellä, ett siinä kohtaa se on avointa ja selkeätä se keskustelu ja se keskustelu on avointa ja selkeätä, vaikka siinä työryhmässä olis myös ulkomaalaistaustainen työntekijä. Koska siinä on selkeesti tää asiakas, jota mietitään ja puhutaan ja mietitään, miten sen kulttuuritausta siihen vaikuttaa ja miten me voitais meidän omassa työssä ottaa sitä huomioon. Mutt, jos se on siis semmoinen työryhmä, missä on monikulttuurinen työryhmä, ett siinä on ulkomaalaistaustaisia työntekijöitä, niin se fakta, että työntekijät tulee eri kulttuureista, niin sitä ei oteta siihen työnhajaustilanteeseen puheeksi. Jos se on semmoinen työryhmässä oleva fakta, ett sitä ei saada liitettyä mitenkään sinne asiakaspintoihin. (Tuula)

Kulttuuriin liittyvien kysymysten käsittely työnhajauksessa ei ole itsestäänselvyys tai intentionaalinen valinta, vaan pikemminkin haaste koko työnhajaukselle. Ilmiö- ja teoriata-solla monikulttuurisuus ei olekaan välttämättä tuttu. Haastateltavien ajattelussa oli havaittavissa myös tarve ottaa etäisyyttä koko ilmiöön siitä huolimatta, että se on läsnä työssä. Se kertoo myös tietämättömyydestä ja osaamattomuudesta sekä niiden myöntämisen vaikeudesta. Osa haastateltavista tunsii epätietoisuutta siitä, miten toimia ulkomaalaisten kanssa, tai sitten he eivät olleet tulleet perin pohjin ajatelleeksi kulttuurin monitasoisuutta ja kompleksisuutta, saati sen roolia työnhajauksessa. Monikulttuurisuuden tietoinen ja käsitteellinen tarkastelu työnhajauksessa oli monelle uusi ajatus ja suhtautuminen siihen vaihteli. Pitkään kansainvälisessä toimintaympäristössä työskennellyt työnhajaaja ilmentää useamman odotuksen osoittimen kautta luontaista suhtautumistaan monikulttuurisuuteen ja eräänlaista tasapainotteluaan yleisen ja erityisen välillä:

No mä oon työskennelly viimeiset 20 vuotta monikulttuurisessa ympäristössä, että jotenkin mulle se ei oo niin kun jotenkin... että mää oon kasvanut sellaiseen työelämään, että mun on ollu kauheen vaikea jotenkin ite ymmärtää ja nähdä, että mikä on se erityinen... jotenkin monikulttuurisuus sitten, mihin pitäis pystyä paneutumaan ja satsaamaan. (Alina)

Satunnaisuuteen tai epätasaisuuteen vaikuttivat sekä ohjattavan ryhmän kokoonpano että ohjaajan omat kokemukset ja taustaoletukset. Työnhajaajat eivät välttämättä olleet itse niistä selvillä tai eivät olleet työstäneet omaa suhtautumistaan ja rooliaan. Monikulttuurisuuden asiantuntemuksesta huolimatta moni havahtui sen tietoiseen ja teoreettiseen ole-mukseen ja työnhajauksen yhteyteen vasta haastattelun yhteydessä.

## 6.1.2 Mahdollisuus muutokseen

Kun haastateltavat pohtivat työnohjauksen vaikutuksia ohjattavien monikulttuurisiin taitoihin, havaitsin ajattelun taustalla kaksi seikkaa: työnohjauksen vaikuttavuus on merkityksellinen aihe työnohjaajalle, mutta sen aikaansaaman muutoksen arviointi on vaikeaa. Hälytysmerkkiset olivat aineistossa runsaita tässä yhteydessä. Työnohjaus on yksittäinen, vaikkakin toistuva ja prosessiin perustuva interventio, eikä sen vaikutusten arviointiin ole selkeitä mittareita. Tämän hyväksyminen on vaikeaa myös ammattilaiselle. Työnohjaajan on yleensäkin itse vaikea kritisoida toimintaa, jota tekee työkseen. Erityisen vaikeaa on arvioida omaa osuuttaan prosessissa, vaikka reflektointi periaatteessa sisältyykin työnohjaajan ammatilliseen työkalupakkiin. Aiemmin kuvattu epävarmuus suhteessa monikulttuurisuuteen näkyy myös siinä, miten haastateltavani ainakin jossain määrin kyseenalaistavat omaa osaamistaan. Niin muodoin ei ole helppoa osoittaa työnohjauksen aikaansaamaa muutosta ohjattavien monikulttuurisissa taidoissa, etenkin jos sitä ei ole erityisesti asetettu tavoitteeksi. Toisaalta ilmeistä on myös, että työpaikoilla ei useinkaan haluta tai osata puhua luontevasti ja avoimesti kulttuurisista kysymyksistä. On haasteellista sanoa, missä määrin ohjattavien ajatusmaailma muuttuu juuri työnohjauksen ansiosta. Voidaan nähdä monia muita työyhteisön dynamiikkaan ja johtamiseen liittyviä tekijöitä, joilla on osaaamista tukevaa vaikutusta: niitä ovat esimerkiksi ulkomaalaistaustaisten työtovereiden tai asiakaskunnan lisääntyminen ja heihin tottuminen. Joka tapauksessa työnohjaajat pohtivat paljon vaikuttavuutta ja vaikutuksia, joka näkyi esimerkiksi tässä kuvailevina ilmaisuina, korostamisena ja vastakkaisuutena:

Mä luulen, että se tuottaa pitkällä juoksulla positiivisia tuloksia, koska ainahan olis hirveen hyvä, jos asioista olis voitu sopia ja jos olis pystytty määrittelemään tavoitteita ja johtaminen olis johdonmukasta ja ois rakenteita, eikä pelkästään semmosta olemista, ajelehtimista. Pitkällä juoksullahan se siihen johtaa, mutta että voi olla, että se välitön tilanne on pettymys se konflikti ja joku vaikeus. Mutta sitten kyllä mää on aateltu, että työnohjaus voi olla keino siihen, että se tulee näkyväksi. Sitten erityisesti, jos on kysymys esimiehestä, niin esimies tavallaan oivaltaa siinä tilanteessa, että ahaa tälle varmaan pitäis tehdä jotain. Ja sitten alkaa miettimään, että mitä se jotain voisi olla. Sit syntyy se prosessi, jonka avulla se asia voidaan ratkasta. (Alina)

Työnohjaajilla on aito pyrkimys parempaan työkuultuuriin työpaikoilla, mutta myös uskoa omaan ammattitaitoonsa ja innostusta tehtäväänsä. Se näkyi aineistossani voimakkaina ja varmoina ilmaisuina. Työnohjaukselle asetettu oletusarvo on, että se lisää ymmärrystä erilaisuudesta ja vahvistaa empaattisuutta. Sellaisessa merkityksessä haastateltavat korostivatkin työnohjauksen vaikutuksia myös monikulttuurisissa yhteyksissä. Se voi toimia eräänlaisena katalysaattorina, joka edesauttaa henkilöstöä esimerkiksi purkamaan kulttuurisesta erilaisuudesta kumpuavia jännitteitä. Työyhteisön toimintakulttuurin rakentaminen ja uudistuminen sekä monimuotoisuuden lisääminen ovat työnohjaajan unelmia, vaikka useimmiten niiden toteutuminen jää osoittamatta ainakaan nimenomaan työnohjauksen avulla. Kuitenkin haastateltavilla oli myös onnistumisen kokemuksia siitä, että työnohjaus



oli auttanut tai helpottanut kulttuurisia eroja koskevissa pulmatilanteissa. Muutos kertomuksen juonessa voi kertoa myös siitä, miten työnohjausta ei nähdä vain ongelmanratkaisuna, vaan myös mahdollisuutena siirtää keskustelu yleisemmälle ammatillisen kasvun tai työyhteisön vuorovaikutuksen tasolle. On luonnollista nähdä työnohjaus positiivisesti työntekijän tai työyhteisön mahdollisuutena. Työnohjaaja ilmaisee tässä korostamisen ja toiston kautta tätä optimismiaan:

Mä aattelen, että se [monikulttuuriosaaminen] on ihan loistava teema. Se on ihan loistava teema ja se pitäis niinku vielä selkeemmin siis hyödyntää työnohjauksessa, että nythän kun on pitkä polku käyty siinä, että miten työnohjausta käytetään ja miten sitä osataan käyttää työyhteisön kehittämiseen ja kehittymisen hyväksi, niin täähän ois ihan mieletön työsarja, mitä ei varmaan vielä oo ollenkaan hokattu, että työnohjaus todellakin vois tällaisista työryhmästä vahvistaa ja esimiestä vahvistaa, johtoa vahvistaa siinä, että miten näistä asioista voidaan puhua, koska niistä täytyy puhua siitä, että on erilaisia työtapoja ja ne työtavat saattaa johtua siitä erilaisesta kulttuurista, mutta että mä en tiedä, että onkos, että miten rohkeesti niistä lähetään puhumaan. (Tuula)

Monella haastateltavalla oli vilpittömyyden halu neuvoa ja antaa uusia näkökulmia ohjattavien vaikeisiin tilanteisiin. Työnohjaajan merkitys ja rooli nähtiin usein kulttuuritulkkina, kuten haastateltavat itse kuvasivat. Käytännössä se tarkoitti, että ulkomaalaiselle ohjattavalle avattiin, miksi Suomessa toimitaan tietyllä tavalla, ja suomalaiselle taas, mikä on ulkomaalaisen käyttäytymisen taustalla. Haastateltavien ajattelussa oli nähtävissä, että vaikuttavuus monikulttuurisissa kysymyksissä koettiin enemmän innokkaan auttamisen ja ”opettamisen” näkökulmasta. Varsinaista monikulttuuristen taitojen prosessointia työnohjaustilanteissa oli varsin vähän havaittavissa. Tässä kuitenkin työnohjaaja on havainnut asenteiden muuttamisen tarpeen ja kertoo esimerkiksi poisjätöjen kautta omasta roolinsa merkityksestä siihen vaikuttamisena:

Mitä mulle nyt tässä tulee, niin mulle ei mitään erityistä tuu mieleen, mitä mä nyt muistelen tässä nyt joitain, niin musta ne on enemmänkin semmosia nonsoleeraavia, että no, semmos-tahan nyt on näiden maahanmuuttajien kanssa ja. Ja että no, eihän niistä oikein tiedä. Että ei välttämättä silti niin ku oo ees halua lähteä siitä aina keskustelemaan. No, kyllä mä silloin tietenkin vähän lähdän kaivamaan, että miksi. Ja, tota, aika useesti siellä on kuitenkin, että siellä on silti tavallaan aika vaatimatonta jotenki se tieto, että ihmisiä kohdellaan niin kun niin samanvertaisesti, että ei mietitä, että mitä se kulttuuri siihen tuo. (Seija)

Työnohjauksella on mahdollisuuksia saada aikaan muutoksia, mutta odotuksia on enemmän kuin evidenssiä. Tuloksellisuus jää aineistossa edelleen pitkälti mielikuvien ja käsitysten varaan. Haastateltavien puheissa kuuli epävarmuutta siitä, millaisia tuloksia työnohjauksella on ohjattavien monikulttuuristen taitojen lisäämisestä tai työyhteisön monimuotoisuuden vahvistamisesta. Koska työnohjaajat näkivät työnohjauksen kuitenkin yleisellä tasolla muutoksen mahdollisuutena, he pitivät sen siirtämistä monikulttuuriin haasteisiin todennäköisenä. Kokemuksen tasolla arvostus ja luottamus työnohjauksen mahdollisuuksiin oli silti merkityksellinen perspektiivi. Työnohjaajat olivat havainneet yk-



sittäisiä ohjattavissa tapahtuneita oivalluksia tai muutoksia heidän työyhteisöissään tai työkäyttäytymisessään. He kertoivat vaikutelmistaan, että työnohjaajana kykenee kuitenkin auttamaan jossakin vieraaseen kulttuuriin liittyvässä kysymyksessä tai saamaan ohjattavan edes miettimään esimerkiksi suhtautumistaan ulkomaalaiseen. Havaitut muutokset voivat olla arkisia ja pieniä, eikä niitä siksi määritellä varsinaisiksi tuloksiksi lainkaan.

### 6.1.3 Millainen työnohjaaja, sellainen työnohjaus

Kun haastateltavat puhuivat omasta kokemusmaailmastaan ja roolistaan sekä osaamisestaan ja sen kehittamisestä, aineistossa ilmeni runsaasti sisäistä neuvottelua ja voimakkaita ilmaisuja. Oma ammattitaito on työnohjaajalle merkityksellinen asia. Taustalla havaitsin samanaikaisesti halun ja tarpeen kehittyä ammatillisesti, mutta myös jossain määrin vaikeutta tunnistaa omaa keskeneräisyyttään. Se ilmenee, kun haastateltavat kuvasivat työskentelyään monikulttuurisissa kysymyksissä. Ohjattavien asenteet, ennakkoluulot, pelot, hermostuminen, fyysiset oireet, yleistäminen, toiseuttamisesta kertovat ”ne”-puheet ja ohittamisen kokemukset sekä konfliktitilanteet olivat tällaisia tavanomaisia haasteita, joita haastateltavat puheessaan korostivat. Ne tekivät työnohjaajan jälleen hämmentyneeksi ja epävarmaksi esimerkiksi silloin, kun ulkomaalaisen asiakkaan tai työtoverin vuorovaikutuksessa syntyy jokin ongelmallinen tilanne, väärinkäsitys tai ärtymystä. Ohjaajien omien asenteiden ja ajatusrakenteiden syvempi tarkastelu kuitenkin useimmiten puuttui. Kyse on jokapäiväisestä tasapainottelusta, kuten tässä esimerkissä, joss työnohjaaja toistojen, korostamisen ja kuvailevan ilmaisun avulla painottaa omaa hämmenystään:

Niin joo just tai sitt just, että ei vaan joo just noin ja, etten mä vaan sohase mihinkään, mitä ei saa sohasta, että mä en niinku haluu loukata ketään ja mä en halua olla rasisti ja ettei vaan, niin se on parempi, että tästä ei puhu yhtään mitään. (Tuula)

Haastateltavat kokivat edelleen epävarmuutta siitä, mitä työnohjaajalta monikulttuurisessa kontekstissa oikein odotetaan tai mitä hän odottaa itseltään ja millaisella aikavälillä. He pohtivat, kuinka aktiivinen tulisi olla kulttuuristen kysymysten suhteen tai voiko omalla asennoitumisellaan jopa torjua ne. Työnohjaajan roolilla, taustalla ja osaamisella on vaikutusta siihen, millainen työnohjauksesta tulee, millaisia kysymyksiä käsitellään ja miten niitä käsitellään. Omien valmiuksien kriittisen, reflektiivisen arvioinnin tai puutteiden kuvaamisen rinnalla haastateltavat näkivätkin tärkeänä työnohjaajien kulttuuristen taitojen kehittämisen sekä koulutuksen, että työnohjaajan oman työnohjauksen (ToTo) avulla. Niiden kautta voi nähdä myös heikkoutensa, sillä myös työnohjaaja sortuu helposti yleistykseen, asenteellisuuteen ja epätarkkuuteen esimerkiksi liittämillä yksilöt osaksi mitä tahansa joukkoa, joskus tarpeettomastikin, kuten työnohjaaja tässä siirtäessään puheensa asiakkaistaan puheeksi kansanluonteesta:

Mut sitten mä kyllä väitän, että kyllä suomalainen helposti myös haluaa olla näkemättä sitä [kulttuuria], ja ei ymmärrä sitä, että tässä onkin se juttu, on kulttuuri. (Elli)

Omia monikulttuurisia taitoja tai rajallisuutta ei ole helppoa eritellä, ellei niitä tutki erityisen tietoisesti. Omaa henkilökohtaista kokemusta kansainvälisestä toiminnasta voi helposti pitää asiantuntijuuden takeena. Tällöin saattaa unohtua se, että vaikkakin se auttaa samaistumaan ulkomaalaistaustaisen kokemuksiin, se toimii vain, jos koettua reflektoidaan. Moni haastateltavani tosin tiedosti, että kokemus kansainvälisyydestä ei välttämättä ollut lisännyt varmuutta omista taidoista. Ohjaajan omalla rohkeudella ja aktiivisuudella suhteessa monikulttuurisuuteen on vaikutusta myös siihen, miten hän käsittelee kulttuurisia dilemmoja ohjattaviensa kanssa. Se, miten mitä tahansa sensitiivistä aihetta käsitellään ohjattavien kanssa, riippuu paljolti siitä, miten aktiivisen roolin työnohjaaja ylipäätään ottaa prosessissa. Työnohjaajan emootiot, itseluottamus ja kokemukset ohjaavat merkittävästi työskentelyä ohjattavien kanssa joko vaikenemisen tai avoimen keskustelun suuntaan. Ei ole välttämättä helppoa huomata, että kaikki tämä on osa ammattitaitoa, jota työnohjaajan on jatkuvasti kehitettävä. Ammatillinen kasvu ei synny itsestään, vaan edellyttää koulutuksellista ja ohjauksellista tukea työkokemuksen lisäksi. Toisaalta onnistumiset, ymmärryksen lisääminen ja muutokset vuorovaikutuksessa ovat tilanteita, jotka tekevät työnohjauksesta eräänlaisen suodattimen työyhteisössä. Reflektion haasteista kertoo myös tämä tiivis ja toistoa sisältävä työnohjaajan toteamus:

Ymmärsin hyvin, et mä en ymmärrä, että mul ois syytä ymmärtää. (Seppo)

Työnohjaajan ominaisuudet ja osaaminen sekä niiden jatkuva kehittäminen muuttuvassa työelämässä nähtiin olennaisena osana ammattitaitoa ja työn laatua. Puheen käännekohdista välittyy yhtäältä oman toiminnan reflektion puute ja toisaalta halu kehittyä ja kasvaa työnohjaajana. Tietoisuus oman monikulttuuriosaamisen keskeneräisyydestä tekee araksi, mutta enimmäkseen tavoitteelliseksi. Kyky nähdä oma suhtautumistapansa on yhtä tärkeä osa ammattitaitoa kuin se, miten kykenee ohjaamaan esimerkiksi ennakkoluulojen käsitelyä ja hallintaa asiakkaiden ajatuksissa, ymmärryksessä ja työyhteisön tai tiimin keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Valmiutta osaamisen lisäämiseen on esimerkiksi kouluttautumisen kautta.

## 6.2 Fokusryhmä vahvistaa näkemyksiä

Sosiaalisessa mediassa toteutetussa työnohjaajien fokusryhmässä keskustelua käytiin esittämieni väittämien pohjalta (liite 4). Väittämät perustuivat aiemman vaiheen analyysin pohjalta löytyneisiin perspektiiveihin. Kukaan fokusryhmään osallistuneista työnohjaajista ei ollut ollut mukana asiantuntijoiden haastattelussa. Fokusryhmäkeskustelu syvensi ja pääosin vahvisti aiempia näkemyksiä monikulttuuriosaamisesta työnohjauksessa. Monikulttuurisuuteen liittyvä käsitteistö vaikutti sekavalta ja lisäsi epävarmuutta teeman käsittelyyn työnohjauskeskusteluissa. Siksi käsitteiden tarkoituksen- ja tilanteenmukaista avaamista pidettiin tärkeänä. Työnohjauksen roolia on vaikea todentaa ohjattavien monikulttuuristen taitojen kehitysprosessissa. Tavoitteiden asettelu nähtiin kuitenkin keinona

vaikuttavuuden seuraamiseen. Työnohjaajan rohkeus tarttua hankalina pidettyihin kysymyksiin on tärkeä osa ammattitaitoa. Keskustelussa nousivat esiin myös työnohjauksen epämuodollisen oppimisen ulottuvuus ja mahdollisuus tutkia erilaisuutta monelta kannalta. Työnohjaajan oman osaamisen arvioinnissa hyvät ohjauksen perustaidot nähtiin olennaisina ja jopa riittävinä myös monikulttuurisessa kontekstissa. Ammatillisen osaamisen päivityksestä on kuitenkin huolehdittava. Nämä fokusryhmäkeskustelusta eriteltyt ydin kohdat ovat nähtävissä myös liitteissä 6–8.

## 6.2.1 Käsitteiden avaamista ja rohkeutta lisää

Myös fokusryhmän syventävässä keskustelussa kävi ilmi, että usein monikulttuuristen kysymysten käsittelyä työnohjauksessa määrittävät epätietoisuus ja epävarmuus. Kansallisuuteen ja kulttuuriin liittyvät kysymykset tekevät työnohjaajan eri tavalla epävarmaksi kuin muut työhön ja työyhteisön toimintaan liittyvät teemat yleensä. Kaikki työnohjaajat eivät välttämättä tunnista, tiedosta tai ymmärrä kulttuurisia elementtejä riittävästi. Jo monikulttuurisuuden käsite on epäselvä niin ohjaajille kuin ohjattavillekin, puhumattakaan monikulttuuriosaamisesta. Ei tiedetä, mitä pitäisi tietää ja miksi. Määrittelyt ovat sekavia, ja erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja riittää. Näin ovat kokeneet ne, jotka ovat omassa työssään erityisesti etsineet teoreettista jäsennyttä. Joku käyttää monimuotoisuutta tai moninaisuutta synonyymina monikulttuurisuudelle, toinen näkee niissä monia eritasoisia ulottuvuuksia. Yksi puhuu organisaatioiden kulttuureista ja niiden monikerroksisuudesta, toinen kansallisista kulttuureista. Kun keskustellaan kulttuurista, ei ole täysin selvää, puhutaanko toimintatavoista, yleistyksistä vai henkilön subjektiivisesta näkemyksestä, kulttuuri-identiteetistä. Kulttuurin, sosiaalisesti opitun ja yksilön persoonaan tai taustaan liittyvä hahmotus ei ole itsestään selvää. Yhteinen kokemus työnohjaajina on, että keskustelu monikulttuurisessa työskentelyssä on syytä aloittaa käsitteiden avaamisesta:

Ryhmän monikulttuurisuus varmasti kaipaisi enemmän keskustelua ja käsitteellistämistä, ettei sen varjolla synny oletuksia tai itsestäänselvyyskiä. Avartavaa voisi olla keskustelu siitä, miten kukakin kokee oman kulttuuri-identiteettinsä tai mitä koetaan jonkinlaisena universaalisenä ”samuutena”, yhdistävinä elementteinä. Mitä monikulttuurisuus meidän työyhteisössä tarkoittaa ja mitä se ei tarkoita ja mitä me siitä ajattelemme. #11

Rakentavaa ja rikastuttavaa moniammatillinen & -kulttuurinen yhteistyö on mielestäni silloin, kun on edellytykset tulla tietoiseksi erilaisuudesta, ja siitä tietoisesta erilaisuudesta käsin käydä kunnioittavaa vuoropuhelua, joka parhaimmillaan johtaa uudenlaisiin tunnistamisiin ja identiteetin rikastumiseen, intersektionaaliseen, alkuperäisen identiteetin ylittävään kanssakäymiseen ja sitä myötä ehkä myös uudenlaisten kulttuurimuodostelmien syntymiseen. #5

Merkittävä näkökulma on myös, missä tarkoituksessa kulttuuri otetaan puheeksi: ketä se palvelee ja miten se palvelee. Aina ryhmä ei itse edes miellä olevansa kulttuurisesti monimuotoinen. Miksi ylipäättään on tarpeen määritellä yhteisön jäseniä kulttuurin kautta? Tai

missä määrin kulttuuri-identiteetistä puhuttaessa käsitellään kaikkien käsitystä itsestään, ei vain yhden tai joidenkin tiettyjen henkilöiden käsityksiä? Voi olla hyvä avata sitä, miten kaikki ihmiset ovat kasvatuksen, koulutuksen ja kokemuksen tuotteita. Keskustelussa painopiste voi olla erilaisuudessa, mutta myös siinä, mikä on yhteistä. Joskus käsitteellistämisen puute johtaa myös siihen, että kulttuuria käytetään hyväksi. Vetoamalla kansalliseen kulttuuriin, esimerkiksi ”savolaisuuteen”, saatetaan selittää ja perustella paitsi toisen, myös omaa käyttäytymistä erityisesti silloin, kun se on ollut yhteisössä sovitun vastaista tai aiheuttaa muuten ristiriitoja. Työnohjauksessa on olennaista, että keskustelu fokusoi aina työhön. Kulttuurilla ja toimintatavoilla sinällään ei ole työnohjauksessa roolia, ellei pohdita niiden vaikutuksia työhön. Tärkeää on siis se, miten kulttuuri näkyy työssä tai miten se vaikuttaa – ja millainen toimintakulttuuri kyseisessä työyhteisössä on ja miten se mahdollisesti muuttuu kulttuurisen moninaisuuden myötä. Erityisesti työyhteisön työnohjauksessa yhteisön työkulttuuri on tärkeämpää kuin yksilön taustakulttuuri. Merkittävä ero myös siinä, nähdäänkö erilaisuus ongelmana vai mahdollisuutena ja voimavarana. Sillä on vaikutusta siihen, millaisia kysymyksiä työnohjauksessa pohditaan, mutta etenkin siihen, millaiseen toimintaan se johtaa käytännön arjessa:

Jälleen ajatukseni kiertyvät siihen, kuinka paljon on tarpeen pohtia monikulttuurisuutta sinänsä vai enemmänkin erilaisia ihmisiä yhteisössä - miten huolehditaan siitä että monikulttuurisuudesta ei tule erityinen/mahdollisuus sille että kaikki ajatellaan johtuvan vain monikulttuurisuudesta, niistä joistakin, jonka vuoksi muiden erilaisuus on joko hyväksyttävämpää tai näkökulma jota ei tarvitse huomioida... #3

Keskustelussa vahvistui käsitys, että työnohjauksen haasteena monikulttuurisessa kontekstissa on yhtäältä hienotunteisuus, toisaalta liiallinen korostaminen. Hienotunteisuuden harha on suurin este avoimelle keskustelulle työnohjauksessa, jossa käsitellään kulttuureihin liittyviä kysymyksiä. Hyvin tyypillistä on, että aihetta kierrellään ja kaarrellaan, ei kysytä huulilla olevia kysymyksiä eikä sanota mielessä olevia ajatuksia. Näin tapahtuu erityisesti silloin, kun kyse on monikulttuurisen työyhteisön toiminnasta ja asianomaiset ovat itse läsnä. On helpompaa keskustella fyysisesti työnohjauksen ulkopuolella olevista, esimerkiksi asiakkaista. Tämä varovaisuus ilmenee sekä ohjattavien että työnohjaajan toiminnassa. Työnohjaaja kokee ristiriitaa suvaitsevaisuuden ja avoimen keskustelun välillä. Joskus hienovaraisuus tai pelko estää tarttumasta selvään jännitteeseen, epäselvyyteen tai jopa epäkohtaan. Jos ilmassa olevaa ei oteta tietoiseen keskusteluun, on suuri riski oletusten ja väärinymmärrysten syntymiseen. Kulttuurin liiallinen korostaminen voi puolestaan viedä huomion työyhteisön toimintaan liittyvistä muista olennaisista kysymyksistä. Joskus työnohjausprosessi on niin lyhyt, että ryhmän kulttuurisia elementtejä ei välttämättä kannata avata, ellei niitä ehditä riittävästi kuitenkaan käsitellä. Tämä riippuu tietysti työnohjauksen kulloisestakin tavoitteesta, kuten esimerkeissä pohditaan:

Ohjasin ryhmää joka oli monikulttuurinen (2 kantasuomalaisia ja 2 afrikkalaisia). He tekivät työtä monikulttuuristen asiakkaiden parissa. Huomasin itsessäni varovaisuutta tuoda esiin käsiteltävien asioiden kulttuurisidonnaisia syitä, vaikka ne tuntuivat minusta ilmei-

siltä. Olin itse niin kulttuurisensitiivinen, että en halunnut/tohtinut nähdä kulttuurivai-  
kuttimia. Yksi pieni esimerkki myöhästyminen tai poissaolo, tai suhtautuminen siihen. #7

Onko monikulttuurisen ryhmän työnohjauksessa tärkeä keskittyä yhä selkeämmin TYÖ-  
HÖN ja varoa sitä vaaraa, että fokus ajautuu kulttuurien takana piilotteluun... Tarkoitin,  
että toisinaan on vaarana pelätä monikulttuurisuus -teemojen nostoa esille – toisinaan ne  
voivat olla liikaa esillä tai esteenä... #12

Yksi kulttuuriin liittyvä selkeä kynnys myös työnohjauksessa on kielitaito. Joskus se on  
yksinkertaisesti puheen ymmärtämisen vaikeus puolin taikka toisin, mutta usein on kyse  
myös siitä, että toinen osapuoli on ymmärtävinään, vaikka ei saakaan toisen tarkoituksesta  
selvää. Suomenkieliseltä ryhmän jäseneltä tulee helpommin kysyttyä, mitä tämä tarkoittaa  
tai pyydettyä kertomaan lisää. Tämä koskee kaikkia työnohjausryhmään osallistuvia, myös  
ohjaajaa. Kielen aiheuttamien esteiden äärelle tulisi pysähtyä rohkeasti ja riittävästi ja tulla  
niiden moniulotteisuudesta tietoiseksi, kuten fokusryhmän jäsen kuvaa:

Mitä monikulttuurisempi ja suvaitsevaisempi viitta on hartioilla, sitä helpommin viitan  
poimuihin jää kysymyksiä pimentoon. Ei kysytä, koska ajatellaan, että pitäisi tietää tai ei ole  
sopivaa kysyä. Yritetään ymmärtää sellaistaikin, mitä ei ymmärretä. Ja samaan hienotuntei-  
suuden harhaan huomaa tippuvani myös työnohjaajana – en kysy, kun en ymmärrä, vaikka  
pitäisi kysyä. Ymmärtämättömyys saattaa johtua siitä, että en ymmärrä sisältöä, mutta myös  
siitä, etten saa puheesta selvää. Ensimmäiseen ymmärtämättömyyteen auttaa, jos pyytää  
kertomaan lisää, mutta toisen kohdalla välillä jää jumiin, kun ei viitsi enää viidettä kertaa  
kysyä. -- vaikka se olisi ehkä just se juttu... #8

Ohjaajan on tutkittava myös omaa toimintaansa, rooliaan ja tarkoitusperiään. Epävar-  
muutta ilmenee esimerkiksi siinä, onko ohjaajan otettava kulttuurinen ulottuvuus esiin,  
jos ohjattava tai ryhmä ei sitä tee. Olennaista onkin, että haasteet liittyvät usein työnoh-  
jaajan kykyyn reflektoida omia motiivejaan, ennakoasenteitaan ja tietämistään. Oman  
ajattelun kyseenalaistaminen kuuluu työnohjaajan työhön, mutta moninaisuuden ja erilai-  
suuden kontekstissa se on entistä tärkeämpää. Tarvitaan rohkeutta tulla tietoiseksi omis-  
ta asenteistaan ja emotionaalista prosesseistaan, koska ne vaikuttavat myös siihen, miten  
työnohjauksessa olevat ohjattavat rohkenevat ottaa erilaisuuden puheeksi. Työnohjaaja  
tarvitsee myös rohkeutta ja oikeaa ajoitusta tehdä näkyväksi ja kuuluvaksi sitä hiljaisuut-  
ta, mikä usein on pinnan alla, jotta ohjattavat pääsisivät keskustelussaan ja toiminnassaan  
eteenpäin sivuuttamatta keskeisiä ja kipeitä kysymyksiä ja siirtämättä energiaansa helpom-  
min käsiteltäviin kohteisiin. Samalla tulisi huomioida myös se, mitä siitä seuraa. Intuitiivi-  
suus on työnohjaajalle tärkeä ominaisuus, jota kannattaa vaalia ja kehittää. Sen lisäksi teo-  
reettinen tieto ja tutkiva ote erilaisiin ilmiöihin, kuten nyt monikulttuurisuuteen, kuuluu  
toimivien vuorovaikutustaitojen ohella työnohjaajan ammatilliseen perusvarustukseen.  
Teoria ja toiminta ovat työnohjaajan kvalifikaatioita, jotka kulkevat käsi kädessä. Näitä  
kysymyksiä pohditaan tässä:

Samoja kokemuksia ja ajatuksia minulla... Onko se suomalaista kulttuuria vai ”suvaitsevai-  
suuden viittaa”, mutta on vaikea keskustella, nostaa puheeksi monikulttuurisuuteen liit-

tyviä juttuja... Minulla on vaikutelma, että meillä ei ole tällä hetkellä tarpeeksi rohkeutta, osaamista, uskallusta puhua esimerkiksi omista ennakkoluuloistamme ja niiden näkymisestä työn yhteydessä. Esimerkiksi opetus- ja hoitoalalla ”suvaitsevaisuuden viitta” voi hyvinkin haitata aitoa ja luontevaa kohtaamista ja vuorovaikutusta. Uskaltavatko suomalaiset työnohjaajat ”mennä kohti” näitä aihepiirejä? Ohjaajien vai ohjattavien ”viittako” kyseessä?

#12

Mikä tässä on kulttuuria, mikä kielitaidon merkitystä ja mikä ennakkoluuloisuutta jää usein mietityttämän. Helposti ohjaajan omat ennakoasenteet, joita uskoisin kaikilla jollain tasolla olevan saattavat rajoittaa asioista puhumista. Olen huomannut olevani monikulttuurisissa tiimeissä vähemmän kyseenalaistava ja haastavani toisinaan liian vähän, koska haluan olla sensitiivinen ja kunnioittava... #9

Työnohjaus voi edistää sekä yksittäisen työntekijän, asiantuntijan tai esimiehen että kokonaisen tiimin tai työryhmän monikulttuuriosaamista vain, jos kulttuuriin liittyvistä kysymyksistä, käsityksistä ja merkityksistä työssä ja työyhteisössä voidaan keskustella ohjauksen aikana avoimesti. Tämä prosessi ei ole itsestään selvää, vaan siihen liittyy usein erilaisia emotionaalisia ja asenteellisia elementtejä, jotka muodostavat esteitä avoimelle keskustelulle. Usein ohjattava kokee vaikeutta ottaa näitä kysymyksiä esiin, mutta yhtä lailla myös työnohjaaja vaikuttaa niiden aktivoimiseen. Hän voi sekä välttää niiden esiintuloa että korostaa niitä omista lähtökohdistaan käsin. On erityisen tärkeää, että työnohjaaja tiedostaa monikulttuurisuuden vaikutukset ohjattaviin, yhteisön toimintaan ja itseensä.

## 6.2.2 Työnohjauksen roolia muutoksessa on vaikea todentaa

Fokusryhmän keskustelussa vahvistui käsitys, että työnohjauksen vaikuttavuutta on vaikea arvioida. Luotettavaa mittausta toteutetaan käytännössä harvoin. Siksi ei ole helppoa antaa myöskään yksiselitteistä vastausta siihen, miten ja millaista muutosta työnohjaus saa aikaan ohjattavien monikulttuuriosaamisessa. Jos arviointia tehdään, se on nivottava yhtäältä työnohjaukselle asetettuun yksilöityyn tavoitteeseen ja toisaalta siihen, mitä monikulttuurisilla taidoilla ylipäättään käsitetään ja miten niiden kehittymistä mitataan. Jälleen tullaan käsitteiden määrittelyyn ja teoreettiseen lähtökohtaan. On hahmotettava, missä kontekstissa työskennellään ja mitkä tavoitteet sille asetetaan – ja keiden tavoitteisiin pyritään. Olennaista on myös työnohjauksen kesto. Lyhyt prosessi ja merkittävä muutos ovat yleensä vaikea yhtälö. Pitkän prosessin aikana muutosta aiheuttavia tekijöitä taas voi olla vaikea tietää tai havaita, kuten tässä pohditaan:

Työnohjauksen arvioinnin vaikeus on myös sen kestossa. On hankalaa tai jopa mahdotonta tietää, mikä muutoksia saa aikaan pitkässä prosessissa. Työnohjaus voi parhaassa tapauksessa toimia sysäyksenä muutokseen, jossa henkilöiden mielenkiinto suuntautuu tiettyihin asioihin ja he alkavat huomioida niitä myös muissa konteksteissa ja toiminnassaan enemmän. #10

Kokemustieto osoittaa, että parhaimmillaan työnohjaus muuttaa työyhteisön keskustelukulttuuria ja saa aikaan ihmisten välisissä suhteissa rakentavia muutoksia. Kun on kyse joskus varsin implisiittisistä asioista, kuten arvot ja uskomukset – joista kulttuuri koostuu –, niiden näkyväksi tekeminen ja sanoittaminen ja avoin keskustelu voivat olla työyhteisön toimintakulttuurille merkityksellisiä ja hyödyllisiä. On vaikeaa täsmällisesti eritellä, mikä johtuu mistäkin. Työyhteisössä ja työssä opitaan jatkuvasti sekä yksilö- että kollektiivisella tasolla. Fokusryhmään osallistuvat arvioivat työnohjauksen tarjoavan oman erityisen tilansa ja lisänsä tällaiselle ammatilliselle kasvulle:

Kokemukseni mukaan onnistunut työnohjaus muuttaa työyhteisön keskinäistä puhekulttuuria ja hiljalleen myös uskomuksia ja keskinäisiä suhteita. Moninaisuudelle saattaa parhaimmillaan tulla tilaa. Toimiva työnohjaus ei ole vain keskustelutuokio töiden keskellä vaan sen vaikutukset leviävät työyhteisön arkeen. Työnohjausta tulisi arvioida jatkuvasti jokaisen istunnon lopuksi ja toisinaan sen lisäksi myös kesken istunnon, jotta ohjattavat ottaisivat enemmän vastuuta työnohjauksesta yhteistoiminnallisena toimintana. Osin kysymys kuuluu myös, miten monikulttuurisuustaitojen kehittymistä arvioidaan ja erityisesti, kuinka tämä on suhteessa työnohjaukseen. #9

Työnohjaus voi toimia kulttuurin tulkitsijana ja monimuotoisuuden vahvistajana. Se voi olla osaltaan myös tukemassa monimuotoisuuden pohjalle rakentuvaa uutta toimintakulttuuria. Siinä onkin työnohjauksen yksi perustehtävistä: lisätä yhteistä ymmärrystä, keskinäistä tuntemista, yhteistoimintaa ja rakentavaa vuorovaikutusta ihmisten välillä. Siinä mielessä monikulttuurisuus tuo ja ei tuo työnohjaukseen lisäulottuvuuksia. Erilaisista kulttuurisista taustoista tulevat työryhmän jäsenet tarvitsevat jossain määrin enemmän ymmärrystä siitä, millaisia ajatuksia, uskomuksia ja motiiveja on kunkin käyttäytymisen takana. Jos moninaisuus ymmärretään koko ryhmää tai työyhteisöä koskettavana ilmiönä, työnohjaus voi sitä vahvistaa siitä huolimatta, että sen osallistujat ovat kaikki erilaisia ja ainutkertaisia omine vahvuuksineen ja heikkouksineen, kuten fokusryhmän jäsen pohtii:

Työnohjaus voi toimia vahvistajana tai heikentäjänä (toivottavasti ei kuitenkaan) mutta minäkin mietin, miksi se pitäisi rajata eri kulttuureihin / monimuotoisuuteen ymmärrettynä monikulttuurisuuden silmälasien läpi katsottuna. Mielestäni jokainen meistä on pieni pala isoa kokonaisuutta, yksilönä aivan yhtä monikulttuurinen kuin kuka muu tahansa. Jos monikulttuurisuus ymmärretään niin, että jokainen meistä on kulttuurisesti monimuotoinen, rikas ja ainutlaatuinen, niin silloin näiden yksittäisten kulttuurien väliin työnohjaus on oivallinen tulkki. Myös me, jotka puhumme suomea syntyperäisinä, joudumme hakemaan sanoja ja sanojen sisältöjä keskustellessamme keskenämme ja siihen väliin työnohjaus / työyhteisösovittelu tms. on oivallinen tulkkausmenetelmä. Halutessamme, pystymme erittäin helposti ymmärtämään toisiamme väärin. #6

Työnohjaus voi edistää ohjattavien monikulttuuriosaamista, mutta sen osoittaminen on haasteellista. Aina monimuotoisuuteen liittyviä tavoitteita ei edes aseteta tai ainakaan ei jäsennetä, mitä tämä osaamisen tai toiminnan alue pitää sisällään. Ilman tavoitteita on vaikea arvioida, saati mitata ohjauksen aikaan saamia vaikutuksia ja muutosta. Työnohjausprosessi on siinä määrin moniulotteinen, että on vaikeaa määritellä, mikä vaikuttaa



mihinkin. Työyhteisön työnohjauksessa yhteinen keskustelu ja siihen käytettävä aika ovat useimmiten jo sinällään toimintakulttuuria ja vuorovaikutusta kehittävä tekijä. Kulttuurisesti moninaisessa yhteisössä se auttaa tutustumaan toisiin ja siten lisäämään ymmärrystä ja kehittämään erilaisuuden sietokykyä. Sosiaaliset taidot, kuten toisen kuunteleminen, oman ilmaisun selkeys ja toisen kunnioittaminen, jotka ovat myös monikulttuurisia taitoja, lisääntyvät kuin itsestään.

### 6.2.3 Omien ajatusrakennelmien kriittinen tarkastelu on tärkeää

Pohdittaessa työnohjaajan omia monikulttuurisia taitoja ja niiden kehittämistä monikulttuurinen osaaminen nähdään ja jäsennetään hyvin eri tavoin. Jollekin se on akuutteja käytännön kysymyksiä ja niihin etsittäviä vastauksia, toiselle yksittäisten kansallisten kulttuurien erityispiirteitä. Ymmärrystä lisäävät myös esimerkiksi valtasuhteisiin liittyvät dimensiot, jotka saattavat vaihdella eri kulttuureissa yleisellä tasolla ja jotka voivat aiheuttaa käytännön työelämässä joskus jännitteitäkin. Oman maailmankuvan ja ihmiskäsityksen kriittinen tarkastelu ja kehittäminen ovat myös osa monikulttuurista osaamista. Yhtäältä voidaan ajatella, että kulttuurisia taitoja luetaan oppikirjoista, toisaalta taas monikulttuurista toiminta- ja elinympäristöä pidetään parhaana opettajana. Ajattelussa on eroja, kuten tässä:

Periaatteessa tämä tarkoittaisi siis, että työnohjaajan tulisi kouluttautua kaikkien kulttuurien tuntijaksi. Sehän ei ole mahdollista. Mutta tulla tietoiseksi (koulutuksen tai kokemusten) kautta kulttuuritaustan vaikutuksista, ja ennen kaikkea tulla rohkeaksi ihmettelijäksi monikulttuurisessa ryhmässä. #7

Monikulttuurinen osaaminen on opiskeltavissa kirjoista, mutta tärkein on oma kokemus erilaisissa kulttuureissa opitusta. Vaikka olen kirjoja lukenut ja opiskellut esim. machokulttuuriin liittyviä piirteitä, en niitä oikeasti ymmärtäisi, jos en olisi toiminut machokulttuurissa ja nähnyt omin silmin mitä se käytännössä tarkoittaa. Esim. se, että nainen ei saa katsoa miestä silmiin. Minkälaisia ongelmatilanteita se käytännön työtehtävien hoidossa aiheuttaa. Olen jossain kommentissa jo aikaisemmin tuonut esille ystävättäreni, joka on Venäjältä mutta ei puhu venäjää äidinkielenä eikä ole ortodoksi. Hänen kulttuurissa on naiselta kiellettyä katsoa miestä silmiin. No, tämä ystävättäreni on uimahallissa siivoojana. Siellä hän on pakotettu päivästä toiseen katsomaan miesten pippeleitä, mutta ei saa katsoa miehiä silmiin. #6

Monikulttuurisessa työnohjauskontekstissa esiin nousevat selkeästi työnohjaajan perustaidot. Pysähtyminen, aktiivinen kuuntelu, kiinnostus, ääneen ihmettely, kysyminen ja puheeksi ottaminen ovat työnohjaajan osaamisen toiminnallisena lähtökohtana. Rohkeuskin nähdään perusominaisuutena, jota toki voi ja täytyy kehittää kaikessa työnohjaajan työssä. Sen eräänlaisina alakäsitteinä voidaan nähdä myös uteliaisuus ja kokeilunhalu. Kaikkea ei tarvitse tietää etukäteen eikä kaikkea pysty ennakoimaan. Erityisesti vieraan kulttuurin



edustajien kohtaamisessa rohkeudesta ja uteliaisuudesta on useimmiten enemmän hyötyä kuin varovaisuudesta ja arastelusta:

En tiedä edellyttääkö erityisesti monikulttuurinen työnohjaus rohkeutta ja osaamista. Minusta ne ovat muutenkin tärkeitä työnohjaajan ominaisuuksia. Ehkä siinä mielessä pitää olla rohkea, että ei arastele kohteliaisuuttaan tai arkuuttaan ottaa puheeksi erilaisia asioita. Tosin tässä lienee eroa ottaako työnohjaaja asioita puheeksi omista tarpeistaan johtuen vai pohjautuen nähtyyn ja kuultuun, jonka kysymyksinä sitten tuo ohjaukseen. #2

Työnohjaajan rooliin kuuluu myös eräänlaisena mallina toimiminen, minkä kautta ohjattavat voivat omaksua uusia tapoja vuorovaikutustilanteissa tai ristiriidoissa toimimiseen. Tälläkin on oma merkityksensä juuri sellaisessa työnohjauksessa, jossa monikulttuurisuus on mukana oleva elementti. Jälleen nousee esiin, että reflektiivisyys työnohjaajan perustaitona on erityisen tärkeässä roolissa monikulttuuristen kysymysten kanssa työskennellessä. Varsin yksimielisiä ollaan siitä, että jatkuva täydennyskouluttautuminen ja oman osaamisen ylläpito ovat työnohjaajalle tärkeitä. Myös monikulttuuriosaamiseen liittyvää laadukasta koulutusta pidettiin tärkeänä. Vaikka työnohjaajat eivät sen sisältöä yksilöidysti määritelleetkään, saattoi kommenteista lukea, että se ymmärrettiin monikulttuurista työelämää, kansallisten kulttuurien yleisiä lainalaisuuksia sekä kulttuurienvälistä viestintää ja ymmärrystä käsitteleväksi, ei niinkään yksittäisiin ongelmatilanteisiin liittyväksi. Ne, joilla jo oli kokemusta sellaisesta, vakuuttivat sellaisen työnohjaajan täydennyskoulutuksen hyödyllisyyttä ja tärkeyttä:

Monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta ja osaamisen kehittämistä tarvitaan ehdottomasti! Kaikkea ei vaan hoksaa ilman laajempaa ymmärrystä ja osaamista vaikka kysymällä selviää pitkälle. #3

Työnohjaaja säätelee monikulttuuristen kysymysten käsittelyä pitkälti omalla tietoisella ja tiedostamattomalla toiminnallaan. Mitä rohkeammin työnohjaaja uskaltaa heittäytyä niiden työstämiseen, sitä paremmat edellytykset ohjattavalla ja ohjattavilla on käyttää omaa potentiaaliaan ja kokemuspohjaansa ko. tilanteiden purkamiseen ja ratkaisujen löytymiseen. Työnohjaajan rohkeus ja ammattitaito rakentuvat hänen persoonansa, perusosaamisensa ja kokemusmaailmansa varaan, mutta monikulttuurisissa kysymyksissä myös siihen, miten valvutuneesti hän kehittää omaa osaamistaan ja ymmärrystään. Eikä kyse ole vain tiedosta, vaan myös uskalluksesta laajentaa toimintaympäristöään kulttuurisesti moninaiseen suuntaan, reflektoida omia uskomuksiaan ja ennakkoluulojaan sekä arvioida jatkuvasti ja kriittisesti omaa toimintaansa. Tässä työnohjaajan omassa ammatillisessa kasvuprosessissa välttämättömänä tukena ovat koulutukselliset välineet, oma työnohjaus ja täydennyskoulutus.

## 6.3 Työnohjaajan kertomus

Tarinallisuus on ollut yksi koko tutkimukseni kantavista voimista. Kokosin tulokset yhteenvedoksi, joka on tyyppikomposition mallia mukaillen yhdistelmä aineiston eri osista. Laadin niistä työnohjaajan kehystarinan, joka pohjautuu sekä haastatteluaineistoon että fokusryhmäkeskusteluun. Pysyttelin mahdollisimman tarkasti aineiston sisällössä, vaikka muodollisesti kirjoitinkin tarinat itse uudelleen.

”Koko käsite monikulttuurisuus on minusta sekava, ja se tekee minut epävarmaksi. En tiedä, mitä minun siitä pitäisi tietää ja mitä osata. Käsitteetkin tuntuvat sekavilta. En myöskään ole varma siitä, onko kulttuurissa jotakin erityistä, joka pitäisi huomioida työnohjauksessa. Vielä vähemmän minulla on varmuutta siitä, miten se pitäisi tehdä. Olen kokenut, että kulttuurin ottaminen puheeksi työnohjauksessa on vaikeaa, olipa kyse sitten työyhteisöjen, esimiesten tai yksittäisten työntekijöiden kanssa työskentelystä. Pulmatilanteisiin tarttuminen on vaikeaa, etenkin jos ulkomaalaistaustainen työtoveri on läsnä. Tai kun emme ymmärrä ohjattavan kanssa toisiamme kielimuurin vuoksi. Yksi selkeä selitys tälle on pelko rasistiksi leimautumisesta tai vain pyrkimys hienovaraisuuteen. Huomaan kyllä, että oma varovaisuuteni ja kohteliaisuuteni ajavat joskus jonkun luullakseni tärkeän hetken ohi eikä siitä synny keskustelua oman arkailuni vuoksi. Se voi aiheuttaa sen, että jos asioista ei työyhteisössä puhuta, syntyy entistä monimutkaisempia tilanteita väärinkäsitysten ja oletusten pohjalta. Tilanne muuttuu kuitenkin jossain määrin, jos on kyse asiakkaasta tai alaisesta, jolloin kulttuurisen ulottuvuuden esiin nostaminen on helpompaa. Yksilötyönohjauksessa olen päässyt jossain määrin puhumaan esimerkiksi ulkomaalaisen kokemista peloista, väärinymmärryksistä, uhista ja epäluuloista muuta työyhteisöä kohtaan. Vaikeinta on päästä puhumaan kulttuuriin liittyvistä kysymyksistä ryhmässä, jossa on mukana vierasta kulttuuria edustavia työtovereita. Joskus minusta on tuntunut, että myös sukupuolellani on merkitystä. Se voi vaikuttaa siihen, miten joku ohjattavista suhtautuu minuun tai miten hän käsittelee asioita. Joissakin tilanteissa se on haitta, joissakin etu.

Eihän se ole ihme, että vieraaseen kulttuuriin liittyvistä asioista ei ole helppo puhua, eikä niitä nosteta työnohjauksessakaan kevyesti esiin. Saati että niihin osattaisiin suhtautua neutraalisti. Niihin liittyy niin paljon epävarmuutta ja outoutta. Ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen perusdilemma, toisen ihmisen ymmärtäminen, saa lisäkertoimen, kun puhutaan ihmisistä, jotka edustavat itselle vierasta kulttuuria, uskontoa ja toimintatapoja. Sama koskee avointa palautteen antoa. Vaikka se ei ole yleensäkin helppoa, se on kaksin verroin vaikeampaa, jos kyse on esimerkiksi eri kulttuurista taustaa edustavan työtoverin tekemästä virheestä tai vain erilaisesta tavasta tehdä työtä. Toisen ihmisen ymmärtäminen on haasteellista, ja moni voi kokea erilaisuuden jopa kaoottisena. Näitä samoja ilmiöitä ja ajatuskuvioita joudun pohtimaan itsessäni. Pitäisi vain olla vielä rohkeampi tarkastelemaan omia ennakkoluulojaan ja -käsitteisiään.

Työnohjauksessa kuulen ohjattaviltani, että näitä tilanteita syntyy työpaikalla ihan arkisissa asioissa ja äärimmillään esimerkiksi kunniaväkivaltaan liittyvissä tilanteissa. Olen myös huomannut, että ohjattavan ammattitaito saattaa hämärtäytyä. Ohjattava jää ikään kuin kulttuurin vangiksi eikä osaa tarttua asioihin samoin kuin toimisi oman kulttuurin edustajan kanssa. Kulttuurista tulee tuolloin este toimia työtehtävien normaalisti edellyttämällä tavalla. Pidän kuitenkin tärkeänä, että kulttuurisia kysymyksiä suhteutetaan työn ja työyhteisön yleiseen problematiikkaan. Erityisen tärkeäksi olen kokenut monikulttuuristen ilmiöiden tutkimisen esimiesten työnohjauksessa. Esimiehet ovat merkittävässä roolissa

työyhteisön toimintakulttuurin, ilmapiirin ja vuorovaikutuksen kannalta. Muutenkin työnohjauksessa voidaan tehdä näkyväksi ja käsitellä erilaisuuteen liittyviä asenteita, hämmennystä, turhautumista ja epävarmuutta, jopa pelkoa ja vihamielisyyttä – ja ehkä siten vähentää niiden purkautumista työpaikan vuorovaikutuksessa. Pidänkin työnohjausta dialogin ja yhdessä tutkimisen välineenä, jolla voidaan lisätä vuorovaikutusta työyhteisössä ja erityisesti monikulttuurisia valmiuksia. Yksilötyönohjauksessa taas voidaan avata ohjattavan kokemuksia ja tuntemuksia erityisestä tarkkailusta, turhasta kritiikistä, sivuuttamisesta ja jopa diskriminoinnista. Sellaisten kokemusten olen huomannut korostuvan erityisesti yrityksen tai organisaation tiukassa taloustilanteessa.

Ajattelen, että elleivät ohjattavat halua tai osaa ottaa puheeksi kulttuuriin liittyviä kysymyksiä tai eivät osaa ajatella niitä merkittävänä tai jopa vähättelevä niiden merkitystä, on minun työnohjaajana oltava aktiivinen. Pitäisi herätellä kulttuuriin liittyvää keskustelua, jos sen rooli näyttää ilmeiseltä tai olennaiselta. Sitä ei tietenkään pidä korjata, mikä ei ole rikki. Joskus huomaa myös, että kulttuurin taakse voi paeta: korostamalla jonkun erilaisuutta huomio kääntyy pois jostakin muusta tärkeästä työssä ja yhteisön toiminnassa. Voin myös pitää monikulttuurisuutta itsestään selvänä ja ajatella, että erilaisuutta ei pidä korostaa eikä näin ollen kulttuurista erilaisuuttakaan ottaa puheeksi. Miten tässä onnistunut tasapainoilemaan, riippuu puolestaan siitä, miten itse suhtaudun kulttuuriin dilemmoihin ja millaiset valmiudet minulla on niiden käsittelyyn. Se vaikuttaa osaltaan myös siihen, keskustellaanko työnohjauksessa kulttuurista vai vaietaanko siitä. Sen lisäksi ohjattavilla itsellään on tietysti oltava halu dialogiin, avoimuuteen ja ymmärrykseen.

Aika usein kokemukseni on, että työpaikoilla on aika vähän osaamista monikulttuuristen kysymysten käsittelyssä ja jopa suhtautumisessa ulkomaalaistaustaisiin työntekijöihin. Tämä koskee sekä johtoa että työyhteisöä kokonaisuutena. Toki työnohjauksessa näen, että asenteissa on tapahtunut muutosta, koska ulkomaalaistaustaisten alaisten, työtovereiden kuin asiakkaidenkin määrä on lisääntynyt. Monikulttuurisuus alkaa olla jo tavallista. Kuitenkin väärinkäsitykset, kriittiset tilanteet ja konfliktit ovat tulleet jollakin tavalla puunkakaa. Niihin ei ole osattu työyhteisöissä valmistautua. Tietenkin jossain määrin eri asia on, jos työntekijät ovat alusta pitäen olleet motivoituneita työskentelemään ulkomaalaisten kanssa, esimerkiksi kansainvälisissä organisaatioissa. Tosin kyllä niitä yhteentörmäyksiä sielläkin sattuu, ja aina ne yllättävät.

Harva työyhteisö, esimies tai työntekijä tulee kuitenkaan työnohjaukseen näiden kulttuuristen ristiriitojen vuoksi. Keskustelussa ne sitten joskus pulpahtavat esiin. Joskus se tosin tapahtuu kierrellen ja kaarrellen – jotain on, mutta ei oikein saada sanotuksi, mitä. Siinä tilanteessa kun osaisikin työnohjaajana aina vetää oikeasta narusta: onko kyse erilaisten etnisten ja toimintakulttuurien aiheuttamasta jännitteestä? Siitä puhuminen on jotenkin merkillisen hämmäntävää ja varovaista. On sitäkin, että ei vain ymmärretä, että kulttuurilla voi olla jotain tekemistä pulmatilanteiden kanssa. Ja sitten toisaalta joskus nähdään vain se kulttuuri eikä ymmärretä, että samalla tavalla asiat hoidetaan, olipa alainen tai asiakas kotoisin mistä tahansa. Itse uskon, että vain tekemällä näkyväksi näitä jännitteitä ja stereotyyppioita ja ennakkoluuloja ja oletuksia niitä voidaan ryhtyä käsittelemään. Tietyissä työyhteisöissä ja tietyillä toimialoilla pitäisi ottaa automaattisesti tarkasteluun, millaisia ulottuvuuksia ja kysymyksiä monikulttuurisuus tuo työhön. Pitäisi lähteä liikkeelle ihan sen miettimisestä, mitä erityisiä taitoja tarvitaan ja tarvitaanko. Työnohjauksessa nämä pitäisi myös avata ja asettaa tavoitteet siten, että voitaisiin sitten prosessin päätteeksi arvioida, onko ohjaus aiheuttanut mitään muutosta ajattelussa tai toiminnassa.

Jos ohjattavana onkin ulkomaalainen, usein kysymykset lähtevät liikkeelle toisesta päästä. Miten löytää oma paikkansa, miten tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi, miten ottaa esille epäselvät ja mieltä hiertävät asiat? Silloin olen huomannut mahdollisuuden tehdä työnohjauksessa eräänlaista kulttuuritulkintaa. Toisin sanoen olen voinut valottaa jonkin meille kantasuomalaisille itsestään selvän asia taustaa. Silloin olen tosin joutunut itsekin pohtimaan, miksi oikein toimimme niin tai näin. Joskus sen miettiminen on oikein terveellistä. Tällaisen itsetutkiskelun kautta koko yhteisön keskustelun ja toiminnan tapa voi vähitellen muuttua. Työnohjauksessa on tilaa myös omien asenteiden ja stereotyypioiden erittelylle, ja niitähän meillä riittää. Joskus jonkin työryhmän ohjauksessa huomaa, miten vaikeaa niistä on luopua. Ja sitten, miten herkkua on, kun joskus sellaista tapahtuu ja ihmisille syntyy oivallus siitä, että useimmissa asioissa olemme kuitenkin samanlaisia, vaikka äidinkielemme olisi eri. Vielä pidemmällä ollaan, jos työyhteisö tai työryhmä lähtee kehittämään monimuotoisuuttaan tai edes tarkastelemaan toimintatapojaan, minkä vieraan kulttuurin ihmetteleminen on saanut aikaan. Erilaisuuden rikkaus on vähän kliseinen ilmaus, mutta kyllä se antaa yhteisölle mahdollisuuksia, kun se vain osataan avata ja hyödyntää oikein. Tässä työnohjaus on hyvä paikka oppia.

Monikulttuuriosaaminen on nykypäivän työnohjaajalle tärkeää, sen huomaa ihan omassa työssään. Mutta siitä, mitä sillä ja siihen liittyvällä kompetenssilla täsmälleen tarkoitetaan, en ole ollenkaan varma. Käsitteet ja teoria ovat tärkeitä, mutta vasta käytännössä voi kuitenkin arvioida, millaiset itse kunkin valmiudet ovat. Se pitää sisällään kyvyn olla joustava ja avoin sekä kyvyn ymmärtää toisia. Työnohjaajana toimiessani mietin tosiaan usein, miten vaikeaa on valita, korostaako kulttuurista elementtiä liikaa vai liian vähän. Ohjattava ryhmä kun ei aina halua tai uskalla puhua tai kysyä siitä mitään. Tai en itse uskalla. Asiantuntijakin voi olla epävarma. Siksi aivan ensiarvoista on, että tunnistaa ja myöntää omat ennakkoluulonsa, joiden olemassaolon ja vaikutuksen huomaa usein vasta käytännön tilanteessa. Monesti se tapahtuu joko huonon omantunnon tai myötätunnon kokemisen myötä. Tai esimerkiksi tilanteessa, jossa oma tasa-arvokäsitys vaikkapa sukupuolen suhteen joutuu koetukselle. Yleensä se tarkoittaa sitä, että suomalaisena naisena kokee tulevaisuuden jollakin tavalla ohitetuksi tai vähätellyksi miesten seurassa. Asetelma voi tulla mukaan myös työnohjaukseen jo työnohjaajan valintavaiheessa tai sitten työskentelyn aikana. Pahinta on tietysti se, kun huomaa oman osaamattomuutensa vaikuttavan siihen, millaiseksi työnohjaus muotoutuu.

Olen kuitenkin ajatellut, että myös tässä monikulttuurisuuden kokonaisuudessa ehkä sittenkin tärkeintä on hallita työnohjaajan perustaidot. Pysähtyä asian äärelle ohjattavien kanssa, olla dialoginen, kuunnella aktiivisesti, esittää oivalluttavia kysymyksiä. Jos vielä olisi taito ja rohkeus ottaa vaikeat asiat puheeksi, ymmärtäisi jotakin moninaisuudesta sekä kulttuurin kontekstista – siis siitä, miten se vaikuttaa ihmisten toimintaan – ja kykenisi käymään omaa sisäistä prosessiaan omien käsitystensä ja reaktioittensa selvittämiseksi! Ja vaikka kokisi itse jotain ymmärtävänsäkin, aina on kuitenkin olemassa riski, että alkaa yliarvioida itseään ja pitää asiantuntijana. Silloin saattaa menettää jotain herkkyydestään ja intuitiivisuudestaan, jotka ovat työnohjaajan työkalupakin tärkeimpiä aarteita.

Meillä on kyllä aivan liian vähän kulttuurisiin kysymyksiin erikoistuneita työnohjaajia. Sellainen taitaja toimisi myös eräänlaisena mallina ohjattaville: voisi tarkkailla ja havainnoida miten hän käsittelee kulttuuriin liittyviä ristiriitatilanteita ja jännitteitä. Tähän teemaan pitäisi varmaankin olla enemmän sekä erityistä koulutusta että työnohjauksen työnohjausta. Lisäksi työnohjaajan on pidettävä jatkuvasti huolta omasta osaamisestaan ja kouluttautumisestaan. En kuitenkaan usko mihin tahansa koulutukseen. Sen tulisi myös

olla laadukasta, muuten siitä ei ole hyötyä eikä riittävän motivoivaa. Toisaalta ajattelen, että monikulttuuriosaaminen ja diversiteetin käsittely kehittyvät ennen muuta kokemuksen ja tekemisen kautta. Sellainen ei tapahdu hetkessä eikä kylmiltään, vaan vaatii totuttelua. Halu oppia ja olla vuorovaikutuksessa ulkomaalaistaustaisten kanssa on osaamisen kehittämisen ja ymmärryksen lisäämisen lähtökohta. Tarvitaan myös tietoista asiallista suhtautumista. Työnohjaajan pitäisi ymmärtää maahanmuuttoon liittyviä suuria linjoja ja olla tietoinen siitä tilanteesta, joka Suomessa on. Myös käsitys yleisistä kulttuurisista eroavaisuuksista ja ulottuvuuksista on mielestäni hyödyllistä. Silti näkemykseni on, että omakohtainen kokemus ulkomailla asumisesta tai työskentelystä ei välttämättä tai suoranaisesti lisää taitoja työskennellä ulkomaalaistaustaisten kanssa. Olen kuitenkin monessa tilanteessa kokenut, että se lisää ymmärrystä ulkomaalaisen usein aika kaoottisesta tilanteesta uudessa kulttuuriympäristössä, kun on itse kokenut samat tilanteet ja niihin liittyvät tunteet. Oppimista koko elämä.”

Työnohjaajan tarina kuvaa varsin kattavasti tutkimustehtävääni: monikulttuurisia kysymyksiä työnohjauksessa, työnohjauksen hyötyjä ja työnohjaajien omaa osaamista. Se on kertomus siitä, mitä työnohjaaja ajattelee työnohjauksesta henkilöstön kehittämisen välineenä ja interventiona nimenomaan monikulttuurisessa kontekstissa. Sekä ohjattavat että työnohjaaja näyttävät olevan monikulttuurisissa kysymyksissä hieman varpaillaan. Työnohjaus on kuitenkin hyvä paikka oppia ymmärtämään erilaisuutta. Työnohjaajan on tärkeää uudistua jatkuvasti perustaitojen hallinnan ohella.

## 7 Pohdinta ja päätelmät

Olen tarkastellut tutkimuksessani työnohjausta monikulttuuriosaamisen edistäjänä. Siihen ovat antaneet sysäyksen työelämän kulttuurinen monimuotoistuminen ja sen mukanaan tuomat haasteet henkilöstön kehittämisessä sekä taustaorientaationi professionaalisen kasvun paradigmassa. Olen etsinyt vastausta siihen, millaisia työnohjauksen rooli ja mahdollisuudet ovat yleisesti työelämäosaamisen ja erityisesti monikulttuuriosaamisen näkökulmasta. Tutkimukseni lopuksi tiivistän ajatukseni henkilöstön kehittämisessä ja työssä oppimisessa hyödynnettävään uuteen tietoon, jolla osallistun työelämäosaamisesta ja henkilöstön kehittämisestä käytävään keskusteluun. Pyrin myös kriittisesti ja refleksiivisesti arvioimaan käyttämiäni menetelmiä ja koko prosessiani ja siihen liittyviä valintojani. Esitän myös joitakin ajatuksia siitä, miten tutkimusteemaani liittyvää tutkimusta voisi jatkossa syventää tai täsmentää.

### 7.1 Yleisiä havaintoja

Keräsin ensimmäisen vaiheen haastatteluaineistoni monikulttuurisessa kontekstissa työskennelleiltä työnohjaajilta jo vuosien 2012–2013 aikana. Silloin työnohjaajien ja muiden henkilöstön kehittämisen parissa toimivien ammattilaisten parissa oli herännyt kiinnostus aiheeseen. Tämän taustalla olivat varmaankin havainnot käytännön työelämässä: kulttuurinen monimuotoisuus alkoi olla monen työyhteisön arkea. Työnohjauksessa se oli vielä kuitenkin suhteellisen vierasta ja suhtautuminen siihen jossain määrin emotionaalista. Keskustelun volyymi kasvoi tutkimusprosessini aikana sekä yleisellä yhteiskunnallisella tasolla että ammattilaisten parissa aivan toiseksi pari vuotta myöhemmin. Silloin Suomeen saapui suuri määrä turvapaikanhakijoita, mikä lisäsi haasteita ja käytännön tilanteita erilaisissa maahanmuuttajien kanssa työskentelevien ammattilaisten tehtävissä. Tämä näkyi toisen vaiheen fokusryhmäkeskustelussa, johon osallistuneiden työnohjaajien työssä kulttuurinen monimuotoisuus oli paljon arkipäiväisempää ja ote siihen ammatillisempaa. Tutkimuksessani fokusryhmäaineisto olikin relevantimpaa ja jossain määrin tiheämpää kuin

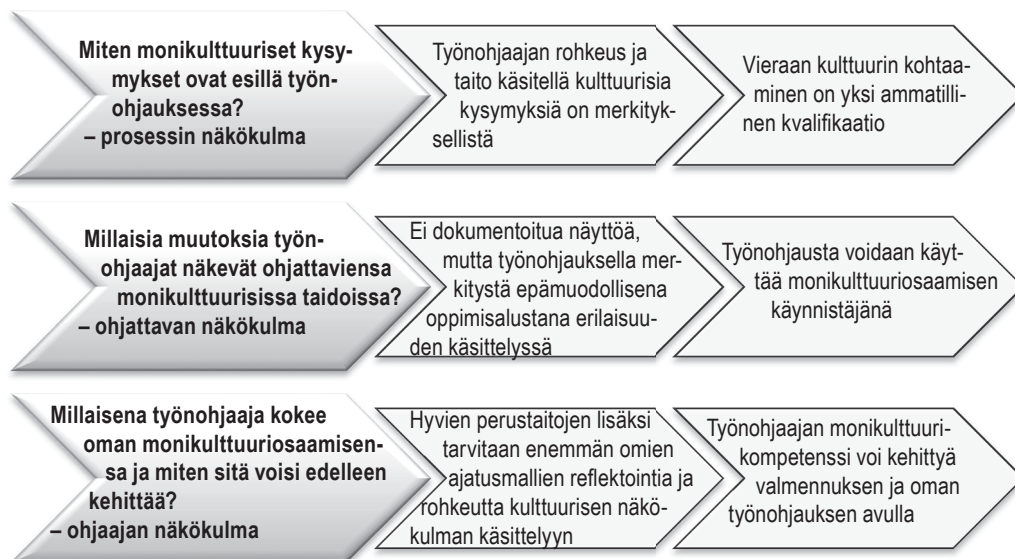
asiantuntijahaastattelut, joista määrällistä aineistoa syntyi kuitenkin enemmän. Fokusryhmän osanottajista moni toimi joko kouluttajina eriasteisissa oppilaitoksissa tai työnohjaajina erilaisissa työyhteisöissä, joissa maahanmuuttajat olivat aivan eri tavalla todellisuutta kuin muutama vuosi aiemmin haastattelujen aikana.

Tekemässäni haastattelussa tutkimustilanteeseen liittyi molemminpuolisia asiantuntijuuteen liittyviä ennakkokäsityksiä, oletuksia ja jännitteitä. Asiantuntijahaastateltavani oli tietystä roolissa, kun hän suostui haastateltavakseni. Hän osallistui ensiksikin osaltaan alan akateemiseen väitöstutkimukseen. Toisekseen hän edusti tutkimassani aiheessa sekä työnohjauksen että monikulttuuristen kysymysten asiantuntemusta. Lisäksi hän on kollegiaalisessa suhteessa minuun, tutkijaan, jonka hän tietää myös olevan vähintäänkin kokenut työnohjaaja. Molemmilla oli myös omat odotuksensa: tutkittava odottaa itseltään tietynlaista ajatusprosessia ja ilmaisua, mutta hän olettaa myös minun tutkijana odottavan häneltä jotain erityistä. Juuri tämä asetelma sai minut valitsemaan odotusanalyysin osaksi aineiston käsittelyä.

Fokusryhmän työskentely toteutui varsin hyvin. Osittain kommentoijat inspiroivat toisiaan, ja jonkun verran syntyi varsinaista keskusteluakin. Pääosin kuitenkin kukin jäsen vain kommentoi vuorollaan esittämäni väittämää. Voi olla, että olisin voinut itse olla aktiivisempi välikysymysten ja havaintojen esittämisessä. Toisaalta arvioin tuossa vaiheessa, että asiantuntijoiden haastattelutilanteissa olin ollut ehkä liiankin aktiivinen ja suorastaan ohjaileva. Oma päätelmäni keskustelusta oli, että intensiteetti oli suurinta, kun väittämäni oli kulttuuriin liittyvien kysymysten esiin ottamisen vaikeus. Osallistujat tiedostivat ja kertoivat avoimesti omasta epävarmuudestaan. Oli myös tunnistettavissa, että nimenomaan kulttuuriin kysymyksiin liittyvä rohkeuden puute on erilaista kuin rohkeuden puute muiden työyhteisöissä ja vuorovaikutuksessa esiin nousevien kysymysten käsittelyssä.

Tutkimustehtäväni tarkentui kulttuuristen kysymysten käsittelyyn työnohjauksessa, ohjattavissa tapahtuviin mahdollisiin muutoksiin ja ohjaajien omaan osaamiseen. Kuljetan tätä kolmiosaista jäsenystä (ohjausprosessi, ohjattava, ohjaaja) läpi koko tutkimukseni. Ensimmäistä tutkimuskysymystäni peilasin työnohjausprosessin valossa pohtien sitä, mitä työnohjauksessa tapahtuu; miten kulttuuriset kysymykset ovat mukana keskustelussa. Toinen kysymykseni etsi ohjattavan näkökulmaa, tosin työnohjaajan arvioimana. Siinä keskeistä oli tarkastella sitä, mitä ohjattavassa tapahtuu työnohjauksen ansiosta. Kolmas tutkimuskysymykseni kohdistui työnohjaajien omiin monikulttuurisiin taitoihin ja niiden kehittämiseen. Tämä jaottelu jäsentää myös tulosten tarkastelua. Avaan tässä luvussa tutkimukseni aineistosta nousevia tuloksia tarkastellen niitä suhteessa käsitteelliseen viitekehykseen sekä kokemuksen ja kirjallisuuden kautta syntyneeseen esiymmärrykseen. Teen johtopäätöksiä, painotuksia ja tulkintoja, joita tutkimusprosessin aikana on syntynyt. Visualisoin niitä seuraavassa kuviossa (10). Siinä ensimmäinen nuoli sisältää tutkimuskysymyksen, josta lähdin liikkeelle. Toinen nuoli kuvaa löytämiäni avaintuloksia tarkastelles-

sani aineistoa kokonaisuutena ja sen eri analysointivaiheiden kautta. Kolmas nuoli kuvaa tulkintaani suhteessa käsitteelliseen kontekstiin ja tutkimuksen tavoitteisiin.



Kuvio 10. Tulosten ydinsanoma suhteessa tutkimuskysymyksiin

Käsitteellinen konteksti rakentui kolmesta pääteemasta: työnohjauksesta koulutuksellisenä interventiona, monikulttuuriosaamisesta ammatillisena kvalifikaationa ja systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. Empiirinen aineisto koostui kahdessa vaiheessa kerätystä materiaalista. Ensin haastattelin viittä harkinnanvaraisesti valittua työnohjauksen ja monikulttuurisen työn asiantuntijaa. Analysoin haastatteluaineistoa odotusanalyysillä etsien merkityksellisiä perspektiivejä. Niiden perusteella laadin väittämiä, joista keskusteltiin kahdestatoista työnohjaajasta muodostuneessa fokusryhmässä sosiaalisessa mediassa. Tätä aineistoa tarkastelin sisällönanalyttisesti. Odotusanalyysi ja sen käyttäminen on yksi tutkimukseni kantavista pilareista. Se on melko harvinainen metodi, mutta tutkijalle varsin mielenkiintoinen ja tarjoaa kiinnostavia näkökohtia tiedon hankkimiseen ja rakentamiseen.

Olen pyrkinyt jäsentämään aihepiiriäni perusteellisesti ja valitsemastani sosiaalisen konstruktionismin perspektiivistä. Käsitteellisen viitekehyksen ja systemaattisen kirjallisuuskatsauksen muodostama esiymmärrykseni tukee tuloksiani. Lisääntyvään kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyvät kysymykset ovat siinä määrin haasteellisia ja sensitiivisiä, että ne edellyttävät tämän päivän työnohjaajalta erityisiä ammatillisia taitoja. Se, miten kulttuurisia kysymyksiä tulisi työstää työnohjauksessa, aiheuttaa työnohjaajissa



ammattillista epävarmuutta. Työnohjaus muodostaa niiden käsittelyyn toimivan alustan ja voi toimia koko henkilöstön tai työyhteisön monikulttuuriosaamisen liikkeellepanevana voimana. Vahvan perusosaamisensa rinnalla työnohjaajat hyötyvät monikulttuurikompetenssin kehittymistä tukevasta koulutuksesta ja työnohjauksen työnohjauksesta. Toivon voivani tutkimukseni avulla herättää kriittistä keskustelua. Työnohjauksella näyttää olevan paikkansa ammatillisen kasvun ja henkilöstön kehittämisen välineenä, mutta sillä on omat reunaehdot.

## 7.2 Työnohjauksen mahdollisuudet monikulttuuriosaamisen vahvistamisessa

Monikulttuuriset kysymykset eivät ole itsestään selviä keskustelunaiheita työnohjauksessa. Työnohjauksen mahdollisuudet edistää monikulttuuriosaamista kilpistyvätkin rohkeuteen ja käsitteellisyteen. Kulttuuriset kysymykset sivuutetaan edelleen helposti, ellei sen enempää ohjattavilla kuin ohjaajillakaan ole rohkeutta niiden käsittelyyn. Myös käsitteellinen jäsenitys on tärkeää sekä työnohjaajan oman ammattitaidon kehittymisessä että ohjattavien kanssa käydyn keskustelussa. Mikäli ohjattavien monikulttuurisia taitoja halutaan kehittää, se on otettava entistä tietoisemmaksi tavoitteeksi työnohjauksessa. Ilman tavoitteen asettamista on mahdotonta nähdä tai arvioida vaikutuksia. Työnohjaus näyttää joka tapauksessa muodostavan tilan ja alustan oppia yhdessä myös monikulttuurisia taitoja. ”Moninaisuudelle saattaa parhaimmillaan tulla tilaa”, kuten yksi tutkimukseeni osallistunut työnohjaaja tiivisti. Työnohjaajan tulisi olla valpas ja aktiivinen oman monikulttuuriosaamisensa kehittämisen, vaikka ohjaajan perustaidot ovatkin tärkeä lähtökohta ja perusta sille. Ilman monikulttuurista kompetenssia on vaikea vaikuttaa ohjattavienkaan oppimiseen. Tietoinen kulttuuriin liittyvä käsitteellinen orientaatio ja ennen muuta reflektiivinen emotionaalinen prosessointi ovat tärkeitä sekä ohjaajan että ohjattavan monikulttuurikompetenssin kehittymiselle.

### 7.2.1 Kulttuuriset kysymykset työnohjausprosessissa

Kulttuuriin liittyvien kysymysten käsittelyssä aineistossani ilmeni sekä yhtäläisyyttä että poikkeavuutta suhteessa kansainväliseen tutkimukseen. Kuten systemaattinen kirjallisuuskatsaukseni ehkä hieman yllättävästi osoitti, kulttuuriin liittyvien kysymysten käsittely työnohjauksessa koetaan vaikeana ja sivuutetaan helposti. Näin siis maissa, joissa monikulttuurisuus työyhteisöissä on ollut arkipäivää jo pitkään. Tosin myös etnosentrinen ja jopa rasistinen asenne on niissä yleisempää kuin mitä oma aineistoni toi esiin. Esimerkiksi Falender ym. (2014a, 3–14) ja Yabusaki (2010) arvioivat sen olevan hankalaa, haasteellista ja siihen liittyy epävarmuutta ja epätietoisuutta. Monet ajanmukaiset työnohjauksen asiantuntijat (Falender mt.; Milne 2009; Noble 2016) korostavat kulttuurin merkitystä työnoh-

jauksessa, mutta omassa aineistossani sen merkitys oli päinvastoin vähäisempi. Monikulttuuriset kysymykset eivät ole mitenkään itsestään selviä teemoja työnohjauskeskusteluissa, vaan lisääntymisestään huolimatta paremminkin marginaalisia.

Tuloksissa ovat nähtävissä työnohjaajan aito epävarmuus ja teoreettisten skeemojen puute. Työn, työyhteisön tai henkilöstön monikulttuurisiin ulottuvuuksiin ei tartuta työnohjauksessa kovinkaan tietoisesti tai helposti. Niihin joko suhtaudutaan varovaisesti ja ne jopa sivuutetaan tai sitten niitä ei pidetä olennaisina ja tärkeinä. Missä määrin ja millä tavoin niitä käsitellään, määräytyy tietysti ohjattavasta tai ohjattavan ryhmän dynamiikasta, mutta usein myös työnohjaajasta ja hänen tahtotilastaan. Työnohjaajat kokivat epäselvyyttä siitä, missä määrin ja missä vaiheessa kulttuuriin liittyviin kysymyksiin tulisi kiinnittää huomiota, mutta ennen kaikkea he olivat epävarmoja omasta roolistaan ja taidoistaan näiden kysymysten käsittelyssä. Yksi työnohjauksen perusprinsipeistä on ohjattavan agenda, jolloin on haasteellista tasapainotella aktiivisen ja passiivisen puheeksi oton välillä. Oli myös tunnistettavissa, että nimenomaan kulttuurisiin kysymyksiin liittyvä rohkeuden puute on jossain määrin erilaista kuin muihin työyhteisöissä ja vuorovaikutuksessa esiin nouseviin kysymyksiin liittyvä. Ne haastateltavat, joiden ohjattavina oli myös yksittäisiä työntekijöitä tai esimiehiä, olivat joutuneet enemmän tekemisiin kulttuurisiin eroavaisuuksiin liittyvien kysymysten kanssa. Lisäksi näistä aiheista oli helpompaa ja luontevaa keskustella tilanteessa, jossa työnohjaaja ja ohjattava ovat kahden kesken. Näissä tilanteissa nimenomaan kulttuuriin liittyvät kysymykset, niiden selvittäminen ja epätietoisuuden poistaminen olivat usein suorastaan työnohjauksen keskeinen sisältö ja tavoitekin.

Työnohjauskeskusteluissa, joissa teemaksi nousee tavalla tai toisella monikulttuurisuus ja siihen liittyvät kysymykset, on tarpeen avata yhdessä kulttuuriin liittyviä käsitteitä. On tärkeää löytää jonkinlainen yhteinen kartta siitä, mistä puhutaan. On tärkeää avata, mitä tarkoitetaan esimerkiksi kulttuurilla, mitä puolestaan moninaisuudella tai monimuotoisuudella. On hyvä myös puhua auki jokaisen osallistujan omakulttuurikeskeisyyteen ja stereotyyppioihin liittyviä faktoja ja uskomuksia. Tämä kaikki vaatii työnohjaajalta asiaan perehtymistä, omien käsitystensä prosessointia sekä ennen kaikkea vaivannäköä ja rohkeutta. Työnohjaajan rohkeus nouseekin huomion kohteeksi. Usein on kiusaus sivuuttaa kulttuuriin liittyviä kysymyksiin liittyvät aiheet, jos tuntee alueen itselleen epämukavaksi. Ne jäävät muutenkin herkästi huomaamatta. Erityistä rohkeutta puheeksi ottaminen vaatii silloin, kun aistii monikulttuurisuuteen liittyvän jännitteen olemassaolon, vaikka ohjattava tai ohjattavat eivät sitä itse ota esiin. Työnohjaajan vastuulla on reflektoida, onko puhumattomuus kulttuurisissa kysymyksissä ohjattavien vai ohjaajan varovaisuutta, ja operoida perustaidoillaan sen mukaan. Työnohjaajan monikulttuurista osaamista on juuri sen erottaminen, milloin erityinen huomio kulttuuriin ulottuvuuksiin on tarpeen, milloin ei.

Avoin keskustelu kulttuurin merkityksestä ja siihen liittyvästä yhteisestä ymmärryksestä korostui. Etenkin fokusryhmään osallistuneet kokivat teoreettisen hahmottamisen ja käsitteellisyden varsin yleisesti haasteena, johon ei aina löydy kosketuspintaa. Tämä on tärkeä havainto, johon Dervin ja Keihäs (2013) myös tarttuvat. Onhan kulttuuri täynnä

paitsi näkyviä, myös implisiittisiä ulottuvuuksia, kuten Shaules (2007, 2015) toteaa. On vaikea lähteä purkamaan kulttuuriseen kokonaisuuteen liittyviä tilanteita tai käsityksiä, ellei ensin ole selkiytetty, mistä puhutaan. Erityisesti ryhmässä tai työyhteisössä on syytä aloittaa kulttuuriin liittyvä keskustelu jäsentämällä mahdollisuuksien mukaan sitä, mistä on tarkoituksenmukaista puhua ja mitä keskustelijat milläkin asialla tarkoittavat. Dialogille on tärkeää luoda yhteinen kartta. Dervin ja Keihäs (2013, 109) tarkoittanevat samaa kirjoittaessaan osuvasti kulttuurin tulevan määritellyksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja uudelleen ja uudelleen. Selkiyttäminen edellyttää sekä maahanmuuttoon liittyvän käsitteistön avaamista että kulttuurin moninaisuuden tarkastelua suhteessa esimerkiksi organisaatioon, kansallisuuteen ja yksilöön.

Myös vuorovaikutukseen liittyvien käsitteiden avaaminen esimerkiksi toiseuden ja toiseuttamisen ymmärtämiseksi on tärkeää. Tämä on olennaista, koska monikulttuurisuuteen ja kulttuuriin ylipäättään liittyy niin monenlaisia kerrostumia ja ulottuvuuksia. Ilman niiden yhteistä hahmottamista joudutaan helposti entistä monimutkaisempiin tilanteisiin ja haasteisiin, vahvistavat esimerkiksi Ayo (2010), Korhonen (2013, 56–70) ja Smith ym. (2006). Paitsi ohjattavien, myös tässä työnohjaajan oma ymmärrys edellyttää käsitteellistä selkiinnytystä. Tutkimukseni aineisto osoitti, että kokeneenkin työnohjauksen toimijan käsitykset saattavat olla varsin suppeita, pinta- tai yksipuolisia. Monikulttuurisuus vaikutti kuitenkin olevan kiehtova ja kiinnostava teema, josta halutaan puhua ja tietää lisää. Tietysti painotus voi johtua myös omasta kysymyksenasettelustani.

Yksi tärkeä näkökulma ja haaste monikulttuuristen kysymysten käsittelyyn on työnohjaajan rohkeus. On monia asioita, joiden puheeksi ottamisessa työnohjaaja joutuu paitsi reflektoidaan omia lähtökohtiaan, myös kamppailemaan yksinkertaisesti uskalluksen kanssa. Rohkenenko tarttua tähän selvästi esille pyrkivään asiaan? Jos niin teen, millaiseen tilanteeseen se johtaa? Pystynkö käsittelemään sitä ja rakentamaan uutta, jos jotain menee rikki? Myös monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset nähtiin usein tällaisina erityistä rohkeutta vaativina kysymyksinä. Itse ajattelen, että kyse on myös tottumuksesta. Jos kyseessä on uusi tilanne tai ilmiö, työskentely sen valossa tuntuu aluksi haastavalta.

Minua jäi askarruttamaan kysymys siitä, liittyvätkö rohkeus ja aktiivisuus tai niiden puute työnohjaajan käsitykseen omasta roolistaan vai pelkästään kulttuurisiin tai yleensä jännitteisiin kysymyksiin liittyvästä sensitiivisyydestä. Edelleen on nimittäin olemassa perinteisen työnohjauksen toimintamalli, jossa työnohjaajan rooli on passiivinen havainnoitsija ja kuuntelija, verrattuna ajanmukaisempaan, aktiiviseen, valmentavaan ja kantaa ottavampaan työnohjaukseen. Tärkeänä nähtiin myös, että työnohjaajan on oltava tarkkana, milloin hän jostain omasta tarpeestaan käsin tai muusta syystä haluaa itse korostaa kulttuurista ulottuvuutta ja milloin hän taas pyrkii subjektiivisin perustein häivyttämään kulttuuriin liittyvää puhetta tai suorastaan sivuttamaan sen. Nämä kysymykset ovat työnohjaajan jokapäiväisessä työssä olennaisia ja tärkeitä minkä tahansa teeman yhteydessä. Falender ym. (2014b) ja Patterson (2013) tiivistävät samaa tarkoittaen: emotionaaliset ja reflektiiviset prosessit, kriittinen oman toiminnan arviointi sekä omien asenteiden ja skee-

mojen tiedostaminen ovat yksi monikulttuurisesti kompetentin työnohjaajan käyttövälineistä.

## 7.2.2 Työnohjaus ohjattavien oppimisalustana

Yhtenä tutkimustehtävän lähtökohtana oli tehdä näkyväksi ohjattavan näkökulmaa, vaikkakin välillisesti työnohjaajien määrittelyn kautta. Mitä pidemmälle avasin tuloksia, sitä enemmän ohjattavan näkökulma alkoi näyttää vaikuttavuuden arvioinnilta, vaikka se ei ollutkaan eksplisiittinen tavoitteeni. Samasta asiasta lienee kuitenkin käytännössä kyse. Yksi työnohjauksen keskeisistä painopisteistä on muutoksessa. Tutkimukseeni osallistujat suhtautuivat työnohjauksen vaikuttavuuteen kaiken kaikkiaan varsin realistisesti ja vaatimattomasti. Tämä näkyi myös sekä aineistoni sisällössä että määrässä. Ei ole helppoa todentaa sen enempää ohjattavissa näkyvää muutosta kuin työnohjauksen osuuttakaan siinä. Kuten työnohjauksessa yleensäkin, vaikutukset voivat olla varsin yksilöllisiä, näkyä viiveellä tai sulautua muuhun ammatilliseen kasvuun tai työyhteisön kehittymiseen. Ohjattavissa tapahtuvia muutoksia koskeviin kysymyksiin ja väitteisiin vastaaminen tuotti myös vähiten haastatteluaineistoa. Fokusryhmä pohti sitä kuitenkin enemmän. Voisi ajatella, että se koettiin joko vähiten kiinnostavaksi tai sitten haasteellisimmaksi aihepiiriksi. Toisaalta fokusryhmällä vaikutti olevan enemmän kokemustietoa asiasta.

Fokusryhmään osallistuneet työnohjaajat eivät olleet kovin vakuuttuneita työnohjauksen vaikutuksesta monikulttuurisiin taitoihin. Syntyi vaikutelma, että tätä ei ollut aiemmin juurikaan pohdittu. Se, miten työnohjauksen ajatellaan hyödyntävän ja integroivan erilaisuuden dimensioita työyhteisössä (Falender ym. 2014a, b; Hujser 2006; Kallioniemi 2011), näyttäytyi hyvin niukasti omassa aineistossani. On myös mahdollista, että arviointi yksinkertaisesti on vaikeaa tai jopa mahdotonta. Paremminkin vaikutti siltä, että monikulttuurisessa kontekstissa hyötyjä ei nähty samalla tavalla kuin yleensä työyhteisön kehittämisessä ja työhyvinvoinnin edistämässä, jossa työnohjausta pidettiin erinomaisena työkaluna. Tässä on kiinnostava ristiriita. Mielestäni edelleen jää haasteeksi, että monikulttuurinen ulottuvuus osana normaalia työyhteisön toimintaa sisällytetään myös työnohjaukseen.

Työnohjauksen vaikutukset nähtiin selkeimmin siinä, että yksittäisillä ohjattavilla oli mahdollisuus purkaa väärinkäsityksiä, turhautumisia ja muita negatiivisia työtunteitaan. Sen puolestaan ajateltiin vaikuttavan myönteisesti myös työyhteisöissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Työnohjauksessa on tilaa paneutua kulttuurin vaikutuksiin ja niiden ymmärtämiseen. Havainto on yhdenmukainen esimerkiksi verrattuna Puukarin ja Korhosen (2013) ajatuksiin. He näkevät kulttuuristen jännitteiden käsittelyn ja kaikkien osapuolten ymmärryksen lisäämisen tärkeänä toimintana työpaikan toimintakulttuurin kehittämisessä. Tällaiseen emotionaaliseen tukeen ja työhyvinvointiin viittaavat myös ne muuttamat tieteelliset vaikuttavuustutkimukset, joita nimenomaan työnohjauksesta on tehty (esimerkiksi Carpenter ym. 2012; Koivu 2013). Tutkimukseeni osallistuneet näkivät, että

työnohjaus onkin, tai sen ainakin tulisi olla, työelämän foorumi, jossa sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä sensitiivisistä ja kiperistä kysymyksistä on mahdollisuus keskustella niin yksittäisen työntekijän työssä kuin työyhteisössäkin.

Monen työnohjaajan näkemys oli, että parhaimmillaan työnohjauksen avulla voidaan niin ikään rohkaista esimiehiä, asiakastyötä tekeviä ja työyhteisöjä toimimaan ammatillisen osaamisen edellyttämällä tavalla myös vierasta kulttuuria edustavien ihmisten kanssa. Samansuuntaisia ovat monen työnohjausta tutkineen näkemykset sen kokemuksellisen oppimisen saavutuksista (Christiansen ym. 2011; Hodge 2013; 2014; Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 113–114; Milne 2009, 183–185; Scaife 2010, 12–15). Niiden mukaan voisi yksinkertaistaa, että työnohjauksen avulla työntekijä tai työyhteisö saa lisää metataitoja: oppii tutkimalla työtään, kehittyy perustehtävässään, kasvaa ammatillisesti ja kykenee toimivampaan ammatilliseen vuorovaikutukseen. Monikulttuurisessa työssä tämä merkitys ja vaikutus vielä korostuu (Boston ym. 2011).

Kukaan tutkimukseeni osallistuneista ei käsittäkseni ollut pyrkinyt millään tavalla tietoisesti mittamaan työnohjauksen vaikutuksia ainakaan kulttuuriin liittyviin kysymyksiin liittyen. Joissakin yksittäisissä tilanteissa ohjattavat olivat pystyneet tarkastelemaan käsitteisiinsä ja toimintaansa sekä muuttamaan sitä. Yksi keskeinen huomio liittyi tavoitteen asettamiseen. Jos työnohjauksen tavoitteena on esimerkiksi erilaisuuden hyväksyntä ja hyödyntäminen työyhteisössä, voi työnohjaus toimia hyvinkin juuri sellaisen kasvun ja oppimisprosessin alustana ja vaikuttavana tekijänä. Tavoite voi olla asetettu yhdessä sovitusti tai ainakin vaikuttaa työnohjaajan toimintaan taustaoletuksena.

Kiinnostava virhekin paljastui tulosten avaamisen yhteydessä. Ihmettelin, miksi kukaan fokusryhmässä ei ollut ottanut kantaa ajatukseen kulttuuriin liittyvän keskustelun kaksisuuntaisuudesta; siitä, miten se avaisi sekä enemmistölle että vähemmistölle paremman mahdollisuuden ymmärtää toisiaan ja toimintatapojaan. Kävi ilmi, että kaksisuuntaisuuden käsite, joka oli alkuperäisessä tutkimusasetelmassa, oli jäänyt tahattomasti pois fokusryhmässä julkaisemasta tekstistäni. Virhe oli harmillinen, koska ajatus oli merkittävä ja oli noussut ensimmäisen vaiheen haastattelussa selkeästi esiin. Työnohjauksen vaikutukset nähtiin selkeimmin siinä, että yksittäisillä ohjattavilla oli mahdollisuus purkaa väärinkäsityksiä, turhautumistaan ja muita negatiivisia työtunteitaan. Sen puolestaan ajateltiin vaikuttavan myönteisesti myös työyhteisöissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

Voisi päätellä, että ainakin yleisellä tasolla työnohjauksella on paikkansa työssä oppimisen ja uusien perspektiivien luomisen foorumina siitä huolimatta, että sen vaikutuksia tai sen aikaan saamaa muutosta onkin vaikea mitata ja määritellä. Se on uskottava mahdollisuus henkilöstön ja työyhteisön kehittämiseksi, ja sen laatutekijöihin sisältyy luottamus positiivisiin vaikutuksiin. Samalla siihen kytkeytyy ammatillisen itsetunnon puutetta ja evaluoinnin puutetta. Kun valmiita mittareita ei ole, ei ohjaaja näe aina itseään työnsä tuloksia ja työnohjauksen vaikutuksia. Ehkä kriittisintä on, jos työnohjaaja ei tule edes kysyneeksi, millä tavalla ohjattava tai ohjattavat ovat kokeneet muuttuneensa.

### 7.2.3 Ohjaajien osaaminen

Työnohjaajien omien monikulttuuristen taitojen tarkastelu oli erityisesti haastateltaville asiantuntijoille keskeinen kysymys päätellen siitä, että se tuotti runsaasti odotusten osoittamaa aineistoa. Oli ilmeistä, että oli tärkeää osoittaa omaa asiantuntemustaan. Tuntui vaikealta myöntää edes itselleen, että välttämättä sitä ei oletetulla tavalla ollutkaan. Tutkimuskirjallisuus ei vahvista aineistossani esiintyneitä käsityksiä siitä, että mitään erityisiä taitoja ei perustaitojen lisäksi tarvita ja että kokemus opettaa riittävästi. Vaikka monikulttuuriosaaminen olisikin vain kohtaamisen perustaitojen vahvistamista, kulttuurisen kontekstin ymmärtämistä ja kriittistä reflektiota monikulttuurisessa toimintaympäristössä, vasta sen strateginen jäsentäminen luo siitä prosessin, joka lisää transformatiivista osaamista. Haastattelutilanteessa ja etenkin niiden purkuvaiheessa saattoi huomata, että toisten haastateltavien kosketuspinta monikulttuuriosaamiseen oli sittenkin aika pinnallinen ja jonkun toisen tietämys todella syvää. Se vaikutti myös haastattelun etenemiseen: siinä missä toista piti auttaa löytämään ajatuksista olennainen, toisen tarinalle ei tarvinnut muuta kuin nyökkäillä. Todennäköisesti, ja odotusanalyysin teoriaan (Ensink & Sauer 2003) viitaten, asiantuntijan roolilla oli vaikutus myös kerronnan sisältöön. Fokusryhmäkeskustelussa oman osaamisen arvioinnista kertyi sen sijaan melko niukasti aineistoa. On vaikea sanoa, alkoiko ryhmän intensiteetti laimeta keskustelun jo ollessa loppuvaiheessa vai vaikuttiko siihen jokin muu oletettuun asiantuntijuuteen liittyvä tai tutkimusasetelmaan liittyvä taustatekijä.

Myös monikulttuurisissa kysymyksissä tärkeää on, miten ja mihin suuntaan työnohjaaja ohjaa keskustelua ja millaisiin toimintastrategioihin tai ratkaisuihin siinä päädytään. Tapa, jolla hän toimii, mallintaa osaltaan myös ohjattavien toimintaa. Työnohjaaja toimii aina tietyllä tavalla esimerkkinä, halusi tai tiedostipa hän sitä itse tai ei. Rohkeus lisää rohkeutta, avoimuus avoimuutta. Vaikka työnohjaajan tehtävään ei kuulukaan toimia opettajana, hän johdattelee keskustelua ja esittää kysymyksiä siten, että ohjattavat saavat oivalluksia. Tällöin on merkitystä myös sillä, millainen käsitys työnohjaajalla on omasta roolistaan ja tehtävästään. Työnohjauksella voi nähdä myös aktiivisen yhteiskunnallisen funktion, jolloin työnohjaajan roolikin asettuu uuteen valoon. Keskeisintä on kuitenkin oma kompetenssi kulttuurisine orientaatioineen, tiedostamisen tasoineen ja emotionaalisine prosesseineen.

Aineistosta nousi esiin myös havainto, että pelkästään tiedot ja taidot eivät riitä vaan tarvitaan myös kokemusta monikulttuurisessa ympäristössä toimimisesta. Tutkimukseen osallistuneet tarkoittivat tällä sitä, että monikulttuurisia taitoja ei voi pelkästään opiskella vaan niitä on myös harjoiteltava ja koettava. Tätä korostaa muiden muassa myös monikulttuuriosaamiseen kriittisiä näkökulmia esittänyt tutkija Stefanie Rathje (2014). Pelkästään teoreettisen tietämyksen pohjalta ei ole helppoa toimia neutraalisti tai tilanteemukaisesti työnohjaajan roolissa. Toisaalta haastateltavat totesivat kokemustensa pohjalta saman kuin Dervin ja Keihäs (2013) sekä Laitinen (2014; 2015), että työskentely ulkomailla ei kuitenkaan automaattisesti lisännyt kykyä tarttua kulttuurisiin kysymyksiin.

Yksi syy, miksi tutkimusprosessin alussa valitsin juuri työnohjaajat aineistonhankinnan kohteiksi, liittyy siihen oletusarvoon, että heidän perusosaamiseensa kuuluu reflektio – aivan kuten se on myös monikulttuurikompetenssin keskeinen elementti (Wallin 2013). Lähdin ajatuksesta, että työnohjaajien lähtökohdat oman osaamisen arvioinnin suhteen ovat tässä mielessä hyvät. Siksi olikin yllättävää, että keskustelua omista ennakkokäsityksistä, oman stereotyyppisen ajattelun tarkastelua tai oman toiminnan taustalla olevan kulttuuri-identiteetin jäsennystä oli aineistossa varsin vähän. Tutkimukseen osallistuneet painottivat kyllä esimerkiksi koulutuksen merkitystä, mutta loppujen lopuksi aika harva pohti omia taitojaan systemaattisesti. Silloin käteen jää tulkinta, jossa puhe epävarmuudesta, rohkeuden puutteesta ja hämmennyksestä kertoo valmiuksien ohuudesta. Siitä työnohjaaja ei vain aina ilmeisesti ole itsekään tietoinen. Kansainvälisellä tasolla työnohjaajan kulttuurista osaamista kaikkine elementteineen pidetään kuitenkin erittäin tärkeänä (Ayo 2010; McPhatter 2004; Todd & Storm 2014).

Reflektio onkin vaikeampi asia kuin oletetaan. Sen ovat todenneet esimerkiksi Tiitinen ym. (2018) lähijohdon työnohjausta tutkiessaan. Arvelen, että juuri siksi Alvessonkin ym. (2017, 24) korostavat refleksiivisyyden merkitystä analysoidessaan sen olevan suurimmillaan juuri sellaisessa toiminnassa, jossa helposti saattaa itse olla sokea omille taustaoletuksilleen ja asenteilleen ja tavalleen ilmaista niitä tahtomattaan. On tietysti helpommin sanottu kuin tehty, mutta työnohjaajan perusperiaatteihin kuuluu olla tarkkana, että ei sivuuta sellaista, mikä on itselle vaikeaa tai epämieluisia. Palaan tässä tutkimukseeni alkuvaiheeseen, jossa en saanut lähettämäni kirjoituskutsuun yhtään ainutta vastausta. Ehkäpä tässä epävarmuuden tiedostamattomuudessa oli yksi selitys siihenkin. Yhtä problemaattiseksi muodostuu, jos korostaa kulttuurin merkitystä siellä, missä se ei ole tarkoituksenmukaista. Tätä omien ennakkokäsitysten ja uskomusten tasapainon löytymistä pohtivat jossain määrin työnohjaajat erityisesti fokusryhmäaineistossani, aivan kuten esimerkiksi Ancis ja Marshall (2010) suosittelevat.

Itselleni oli jonkinasteinen yllätys, miten haasteellisena kokeneetkin työnohjaajat kokivat kulttuuriset kysymykset. Siitä kertoivat muun muassa kertomukset niiden välttelystä mutta myös jossain määrin niiden vähättelyt. Kaikki eivät nähneet kulttuurin merkitystä työyhteisössä samalla tavalla olennaisena. Edelleen havaitsin aineistossa käsityksiä, joiden mukaan monikulttuurisessa osaamisessa korostuu informatiivinen tieto vieraista kulttuureista. Tämä ajatuskulku rakentuu muun muassa sen varaan, että on olemassa sekä yksityiskohtaista että yleistä tietoa siitä, miten tiettyä kansallisuutta edustavat toimivat ja ajattelevat. Havainto viittaa siihen, että ollaan vielä aika kaukana Dervinin ja Keihään (2013, 56–77) käsityksestä, jonka mukaan monikulttuurikompetenssi on paljon laajempaa, tarkoituksen- ja tilanteenmukaista, tiedostavaa toimintaa.

Aika moni työnohjaaja vaikutti toimivan intuitiivisesti myös monikulttuurisuuteen liittyvissä kysymyksissä ja tilanteissa. Intuition merkitystä ei missään mielessä pidä vähätellä. Kuitenkin ilmiön teoreettinen ymmärrys paitsi helpottaa työnohjaajan työtä, myös edesauttaa ohjattavaa tai työyhteisöä käytännön työ- ja vuorovaikutustilanteissa. Työnoh-



jaajien omat etnosentriset asenteet näyttäytyivät aineistossa hyvin ohuesti, mikä poikkeaa kansainvälisestä havainnosta. Falicovin (2014, 35–38) esittämään monikulttuuristen ajatusmallien tyypittelyyn sovellettuna (universaali, partikularistinen, etnisyyttä korostava ja pluralistinen ajatusmalli) tutkimukseeni osallistuvien näkemyksiä sijoittui kaikkiin kategorioihin. Painopiste oli kuitenkin universaalissa ihmisyydessä ja etnisyyden korostamisessa. Universaalien ihmisyyden näkökulmassa työnohjauksessa ei oteta keskusteluun kulttuurisia kysymyksiä, koska ihmisiä pidetään enemmän samanlaisina kuin erilaisina. Etnisyyden näkökulmasta työnohjauksessa pyritään sensitiivisyyteen, jolloin ristiriitojen käsittelyyn ja muutokseen on vähän mahdollisuuksia.

Työnohjaaja pääsee työssään pitkälle perustaidoillaan, jotka tietysti syventyvät ja vahvistuvat työtä tehdessä mutta jotka yleensä hankitaan omaa ammatillisuutta ja työpersoonaa prosessoivassa työnohjaajakoulutuksessa. Toisaalta taidoista ja ammatillisesta kasvusta on jatkuvasti pidettävä huolta, korostaa Milnekin (2009, 170–175). Sitä työnohjaajat tekevät muun muassa osallistumalla varsin aktiivisesti sekä menetelmiin että ajan ilmiöihin liittyviin täydennyskoulutuksiin. Tärkeänä pidetään myös, että työnohjaajalla on oma työnohjauksensa. Näin siis yleisellä tasolla. Tutkimukseeni osallistuneet työnohjaajat eivät kuitenkaan pitäneet kovinkaan tärkeänä erityistä monikulttuuristen taitojen koulutusta. Tämä poikkeaa esimerkiksi Bostonin ym. (2011) ja McPhatterin (2004) näkemyksistä. He pitivät sellaista koulutusta erittäin merkittävänä. Vaikuttaakin ilmiselvältä, että monikulttuuriosaamisen tulisi olla yksi työnohjaajien koulutuksen elementeistä jollakin tasolla. Tällaisessa täydennyskoulutuksessa eivät tutkimukseeni osallistuneet työnohjaajat myöskään juuri olleet olleet mukana. Joidenkin työnohjaajakoulutusten koulutussisältöihin monikulttuuriosaaminen on tiettävästi tänä päivänä sisällytetty. Tämä suunta on mielestäni tarkoituksenmukainen ja tärkeä.

Vaikka monikulttuuriosaaminen on elinikäinen kompetenssiprosessi, on teoreettisella täydennyskoulutuksella ja valmennuksella oma merkityksensä. Kuten Christiansenkin ym. (2011) pohtivat, juuri parempiakaan keinoja ei ole. Myös työnohjaajan omaa työnohjausta pidetään tärkeänä. Sen kautta hän pääsee kiinni omiin kehityshaasteisiinsa ja ammatilliselle kasvulle välttämättömään tiedostavaan reflektioon. Monikulttuurisesti kompetentille työnohjaajalle ei riitä pelkkä empaattinen ja sensitiivinen ulottuvuus, vaan on kyettävä myös jatkuvaan kriittiseen ja systeemiseen ajatteluun ilmiötasolla, väittävät myös Sue ja Sue (2013). Viitataan tässä myös Pietersen (2015) ajatuksiin kulttuurin, politiikan ja systeemin näkemisestä suurempina kokonaisuuksina ja niiden vaikutuksista ihmisten yhteisöihin. Työnohjaajien kompetenssia lisäämällä edistetään myös läpinäkyvyyttä ja inklusiota – toimintakulttuuria, joka rakennetaan yhdessä. Tulosten perusteella näen monikulttuuriosaamisen työnohjaajalle tärkeänä ja tarpeellisen ammatillisen kehittymisen tavoitteena ja siten myös koulutuksen haasteena. Jotta koulutus voisi tukea työnohjaajan todellista monikulttuurikompetenssin kehittymistä ja dialogista oppimista, sen laadulla, sisällöillä ja teoreettisella jäsenyyksellä on merkitystä, korostavat myös esimerkiksi Boston ym. (2011), Cary ja Marques (2007), Poole (2010) ja Soheilian ym. (2014). Tutkimukseni fokusryhmää,



jossa oli työnohjausosaamisen lisäksi monia koulutuksen asiantuntijoita, olisi voinut hyödyntää enemmän hyvän täydennyskoulutuksen sisällön ja rakenteen pohdinnassa.

Monimuotoisessa työelämässä on olennaista panostaa työnohjaajan kompetenssin lisäämiseen niin kulttuurisen ymmärryksen, mielen prosessien, sosiaalisten taitojen kuin tilanteen mukaisen toiminnankin tasolla. Onkin tärkeää pohtia, millaista on työnohjaajien monikulttuuriosaamista ja omaa prosessia tukeva, linjakas ja laadukas koulutus ja millaisilla foorumeilla sitä pitäisi olla tarjolla. Millainen täydennyskoulutus vahvistaisi työnohjaajien osaamista, jotta he voisivat ohjata monikulttuurisissa toimintaympäristöissä työskenteleviä vaikuttavammin? Tulokseni antavat siihen viitteitä ainakin siinä mielessä, että koulutuksen tulisi olla paralleelinen toimivan monikulttuurisia kysymyksiä käsittelevän työnohjauksen kanssa. Toisin sanoen käsitteiden avaaminen ja reflektio ovat keskeisiä molemmissa. Keisala (2017, 42) painottaa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan koulutusten sisältöä kuvatessaan tilannetietoisuutta, kriittistä reflektiota ja tunteiden käsittelyä sekä dialogisen ymmärryksen rakentamista yhdessä. Tärkeä huomio on luoda mustavalkoisen ajattelun sijaan tilaa erilaisille, tilanteeseen parhaiten sopiville vaihtoehdoille. Näitä kysymyksiä olisin voinut vielä jatkaa fokusryhmän työskentelyssä.

### 7.3 Työnohjauksen rooli työelämän oppimisprosesseissa

Tutkimukseni lähti liikkeelle ajatuksesta, että kulttuurisesti monimuotoistuvassa työelämässä organisaatiot ja henkilöstö tarvitsevat erityistä monikulttuurista osaamista ja välineitä sen kehittämiseen. Tavoitteenani oli liittää työnohjaus yhtenä koulutuksellisenä interventiona työssä oppimisen ja monikulttuuriosaamisen edistämiseen. Tutkimukseni vahvistaa käsitystäni siitä, että työnohjaus on monikulttuuriosaamisen tukemista mahdollistava väline. Itsestään selvyys se ei kuitenkaan ole, vaan asettaakin työnohjaajille erityisiä vaatimuksia ja tavoitteita vahvistaa omaa monikulttuurikompetenssiaan. Tarkastelen tässä vielä tutkimukseni tuloksia yleisemmällä tasolla, nimenomaan työelämäosaamisen näkökulmasta. Etsiessäni vastauksia työnohjauksen hyödyntämiseen työelämän tarpeissa ja työelämäosaamisessa löysin kysymykseeni sekä vahvistavia että kyseenalaistavia näkökulmia. Osa vastauksista perustuu empiirisestä aineistosta nouseviin päätelmiin, osa sen ja käsitteellisen kontekstin synnyttämään vuoropuheluun. Tutkimuksessani ei käynyt kovin yksityiskohtaisesti ilmi, miten laadukasta ja ajanmukaista työnohjaus yleisellä tasolla on. Sen sijaan vahvistui ja tarkentui käsitys siitä, että monikulttuurisuus on työnohjauksessa vielä alue, jota ei työsterä työelämän nykyisten edellytysten ja tarpeiden mukaisesti. Tästä voisi myös päätellä, että työnohjauksessa on paljon vielä hyödyntämätöntä potentiaalia.

Monikulttuuriset valmiudet nähdään tämän päivän ja tulevaisuuden työelämätaidona ja henkilöstön formaaliseen ja epämuodolliseen koulutukseen liittyvänä kehityshaasteena. Faktana sen nostavat useaan otteeseen esiin esimerkiksi Puukari ja Korhonen (2013) ohjaustyön muutostrendejä tai Hanhinen (2010) työelämän kompetensseja ja kvalifikaatioita tarkastellessaan. Sosiaalinen oppiminen ja sosiaaliset taidot ovat entistä suuremmas-

sa roolissa. Työyhteisöissä tarvitaan kriittistä ja monitieteistä ajattelua, jotta kulttuurien välinen viestintä ja yhteistoiminta olisi mahdollisimman sujuvaa sen kompleksisuudesta huolimatta (Blasco & Gustafsson 2004; Dervin & Keihäs 2013; Koponen & Kotilainen 2017). Moninaisuuden tunnistaminen ja hyväksyminen työyhteisössä (Kujanpää 2017, 44) ovat tärkeitä päämääriä. Kiinnostavaa oli, että tutkimukseeni osallistuneet työnohjaajat eivät nähneet tätä yhtä merkittävänä. Huomio kiinnittyikin työnohjaajien osaamiseen ja heidän käsitykseensä osaamisestaan. Tulosten perusteella syntyi kuva, että mitä enemmän työssään kohtaa kulttuuriin liittyviä dilemmoja, sitä enemmän tiedostaa tarvettaan oppia ja ymmärtää lisää. On ilmeistä, että myös tutkimusprosessiini osallistuminen lisäsi tätä kiinnostusta.

Työnohjaajat näkevät työnohjauksen merkityksen yleisellä tasolla tärkeänä menetelmänä työelämän muutoksessa. Näkemys on luonnollisesti subjektiivinen, mutta mielestäni huomion arvoinen. Niiden pohjalta voisi olettaa, että työnohjauksella on paljon mahdollisuuksia henkilöstön ammatillisen kasvun tukemisessa ja niin muodoin myös monikulttuuristen taitojen kehittämisessä. Kansainväliset tutkijat, kuten Jang ym. (2014), Lassiter ym. (2008), Mirchandani (2013) ja Sangganjanavanich ja Black (2011), pitävät työnohjausta jopa koulutusta tehokkaampana välineenä nimenomaan monikulttuuriosaamisen edistämiseksi. Se kytkeytyy ajatukseen transformatiivisesta muutoksesta, jossa kognitiivisen prosessin ja oppimisen lisäksi on myös vahva ja merkityksellinen emotionaalinen ja itsesäätelyn ulottuvuus (Engeström 2004; Illeris 2003; Pylväs 2018). Aineistostani ei kuitenkaan löydy selkeitä viitteitä tällaisesta työnohjauksen monikulttuuriosaamiseen liittyvästä erityisestä ylivertaisuudesta. Sen sijaan tutkimukseeni osallistuneet työnohjaajat vahvistavat Koposen ja Kotilaisen (2017) näkemystä jakamisen tärkeydestä yllirajaisissa ja monikulttuurisissa oppimisympäristöissä. Kokemukset erilaisuuden hyväksymisestä ja keskustelukulttuurin paranemisesta vahvistavat näkemystä, että työnohjaus antaa tilaa nostaa keskusteluun esimerkiksi erilaisiin toimintatapoihin liittyviä kysymyksiä ja kehittää uusia, monipuolisempia työskentelymenetelmiä. Tästä on kyse myös monikulttuuriosaamisen edistämisessä.

Myös integraatio, yleinen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus voivat lisääntyä yhteisöllisen työskentelyn kautta (Kallioniemi 2011; Poikolainen 2011). Tässä yhteydessä nousee esiin myös Hyytisen (2017) pohdinta vaikuttavuudesta, jonka kannalta tasapainoisen, tarkoituksen- ja tilanteenmukaisen toiminnan vahvistuminen on etenkin monikulttuurisissa työyhteisöissä yhteiskunnallisen tavoitteen mukaista. Yhteiskunnallinen näkökulma tuokin monikulttuuriosaamisen myös lähemmäs aikuiskasvatusta ja sen diskursseja, kuten sekä Filander (2017) että Heikkinen (2014) tähdentävät aikuiskasvatuksen juuria ja tulevaisuuden näkymiä pohtiessaan. On otettava huomioon, että työnohjauksella voi olla myös kääntöpuoli. Järvensivu (2006) viittaa ”sopeuttaviin työpaikkapeleihin”. On kriittisesti arvioitava, onko työnohjaus yksi peleistä – tai ainakin on pohdittava työskentelyn mahdollisia haittavaikutuksia. Monikulttuurisuus kompleksisena ilmiönä on erityisen sensitiivinen tässä mielessä ja asettaa työnohjauksen tiukkaan tarkasteluun. Tutkimustulokseni

vahvistavat näitä aspekteja sekä työyhteisöjen työnohjauksessa että esimerkiksi esimies- tai henkilöstöjohtoon tehtävissä työskentelevien ohjauksessa.

Kulttuurisia kysymyksiä ei käsitellä työnohjauskeskusteluissa kovinkaan aktiivisesti tai tavoitteellisesti. Tämä näkyi tuloksissani selkeästi. Työnohjauksen hyödyt jäävät luonnollisesti saavuttamatta, ellei kulttuuriin liittyvistä merkityksistä ja tulkinnoista keskustella ohjattavan tai ohjattavien kanssa avoimesti. Ne jäävät usein sivuun joko siksi, että ohjattavat eivät halua ottaa niitä esiin, tai siksi, että ohjaajat kokevat epävarmuutta niiden suhteen. Ilman työnohjaajan uskallusta kohdata kulttuurisia ja siihen liittyviä emotionaalisia prosesseja avointa keskustelua ei synny. Työnohjaaja voi olla jopa suoranainen keskustelun este tai jarru. Tässä onkin yksi tutkimukseni tärkeistä havainnoista: työnohjaajilla ei ole kattavasti eikä riittävästi ammatillista varmuutta ja pohjaa kulttuuristen jännitteiden työstämiseen tai kaikkien osapuolten kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen. Mietin, moniko työnohjaajana toimiva on käynyt läpi monikulttuurikompetenssille välttämättömän reflektiivisen prosessin joko omatoimisesti tai ohjattuna. Tästä näkökulmasta monikulttuuriosaaminen nimenomaan työnohjaajien omana ammatillisena kvalifikaationa on mielenkiintoinen.

Vaikka tutkimukseni tulokset eivät annakaan suoraan perusteita työnohjauksen vaikuttavuuden korostamiseen, eivät ne kuitenkaan sulje sen merkitystä poiskaan. Siihen viittaavat työnohjaajien näkemykset ja onnistumiset, jotka puolestaan perustuvat heidän laajaan kokemukseensa ja saamaansa asiakaspalautteeseen. Työnohjauksen roolia kannattaa vahvistaa henkilöstökoulutuksen, ohjauksen ja reflektiivisten käytäntöjen maailmassa. Tiivistetysti johtopäätökseni ja tulkintani on, että työnohjaus edistää monikulttuuristen taitojen vahvistumista työyhteisöissä nimenomaan työnohjaajien kulttuurisen kompetenssin kautta. Siinä työnohjaajat tarvitsevat vahvistusta omassa valmiuksissaan ja prosessissaan kohti monikulttuurikompetenssia. Haasteeseen on syytä tarttua.

Työnohjaajien on kehitettävä omaa osaamistaan kyetäkseen vastaamaan muuttuvan työelämän haasteisiin. Tätä näkökulmaa olen käsitellyt tarkemmin avatessani tuloksia, jotka liittyivät työnohjaajien omaan osaamiseen (luku 7.2.3). Paitsi työnohjauksen koulutusta, myös koko interventiot, sen suuntaa ja uudistumiskykyä on syytä arvioida kriittisesti, kuten esimerkiksi Noble ym. (2016) kehottavat. He ennustavat, että työnohjaaja ottaa entistä aktiivisemmän ja dynaamisemmän roolin työyhteisön muutos-, oppimis- ja kehittämisprosesseissa, ja että kulttuurinen monimuotoisuus nousee yhdeksi murroksen osa-alueeksi. He korostavat myös työnohjaajan professionaalisuutta ja tietoon perustuvaa toimintaa. Uudenlaisessa työelämässä tarvitaan sellaista otetta kehittämiseen, joka uudistuu ja avartuu myös käsitteiltään ja menetelmiltään, korostaa Järvensivu (2010) – ja ehkä sen pitäisi uudistua myös tieteelliseltä pohjaltaan. Yksi merkki näistä suuntaviivoista on keskustelu pedagogisesta hyvinvoinnista, johon liittyy positiiviseen ajatteluun pohjautuva jäsenitys itsesäätelytaitojen, oppimisen ja hyvinvoinnin yhteydestä (Lappalainen ym. 2008).

Työnohjaus on Suomessa ehkä edistysellistä kansainvälisellä mittapuulla mitattuna ja käytännön tasolla, mutta teoriatasolla uudistumista saattaisi edistää erilaisia perspektiivejä yhdistävä ajattelu (Keski-Luopa 2018). Onko esimerkiksi ohjauksen viitekehys tällai-

nen integroiva tai uudistava (Vehviläinen 2014b, Tikkanen ym. 2013)? Vai etsitäänkö sitä edelleen myös kansainvälisillä työnohjauksen foorumeilla, kuten Milne (2009) *evidence based practice* -tarkastelussaan laajamittaisesti tekee. Viitteitä siihen antaa myös Burckin ja Danielin (2010) laajamittainen kansainvälinen työnohjauksen tilaa koskeva julkaisu, jossa artikkelien kirjoittajat ovat lähes kaikista maanosista. Ehkä suomalaisten työnohjaajien ja tutkijoiden tulisi paneutua entistä vakavammin sekä teoreettisiin että praktisiin kysymyksiin, tuoda niitä enemmän esiin myös kansainvälisillä areenoilla ja osallistua siten koko profession kehittämiseen.

Ehkäpä työnohjaus ja työnohjaaja tarvitsevat juuri sellaista transformaatiota, jossa entistä aktiivisemmin ja rohkeammin lähestytään ihmisten välistä vuorovaikutusta ja moninaisuutta ja joka ulottuu yksilötasolta erilaisiin organisaatioihin. Ehkäpä olisi myös syytä lakata puhumasta monikulttuurisuudesta ja siirtyä diskurssiin diversiteetistä: monimuotoisuuden osaamisesta ja johtamisesta. (Hogan 2013; Kujanpää 2017, 4.) ”Monimuotoisuus on uusi suvaitsevaisuus”, on joku tiivistänyt. Muutoksessa ja uudistumisessa on kuitenkin tärkeää tarkastella myös sitä, mikä on säilyttämisen arvoista ja luovuttamatonta. Työnohjauksen kannalta olennaista ja pysyvää on se, mitä tapahtuu organisaatioiden ja ihmisten systeemeissä, sekä se, miten työnohjaajan omat itsesäätelytaidot toimivat. Vaikka työelämän ja henkilöstön kehittämiseen löydetään ainakin käsitteiltään uusia tiloja ja foorumeita, kyse on loppujen lopuksi aina ikaikaisesta leirinuotiosta, jonka ympärille ihmisyyhteisöt ovat kokoontuneet rakentamaan luottamusta, ratkaisemaan yhteisiä pulmatilanteitaan ja luomaan yhteisiä toimintasuunnitelmiaan.

Tutkimukseni yhtenä innoittajana oli löytää työnohjauksen entistä vankempi yhteys aikuiskasvatukseen ja työelämäosaamiseen. Työelämä tarvitsee kasvatustieteellistä kontribuutiota. Elinikäisellä oppimisella ja työelämäosaamisella on oma roolinsa ja tehtävänsä, kun ihmiskuntaa valmennetaan erilaisissa tulevaisuuden laajan mittakaavan muutoksissa, kuten Heikkinen (2014) arvioi. Formaalisten käytäntöjen lisäksi epämuodollisilla interventioilla on sijansa. Vaikuttaa siltä, että kun koulutus ei voi vastata kaikkiin haasteisiin, erilaiset henkilöstön kehittämisen reflektiiviset käytännöt tulevat tilalle. Sellainen tulevaisuuden kuva on ymmärrettävissä esimerkiksi Kilven (2016) ja Keski-Luopan (2018) ajattelusta. Vaikka aikuiskasvatusta ei olekaan nähty työnohjauksen luontaisimpana kasvualustana, tukevat tutkimustulokseni ajatusta, että siinä korostuvat nimenomaan elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kasvun dimensiot. Meillä on ainutlaatuinen mahdollisuus ennakoida monessa muussa ulkomaisessa yhteiskunnassa havaittuja puutteita monimuotoistuvan työelämän koulutuksellisissa ja ohjauksellisissa interventioissa. Meillä on tilaisuus kehittää muun muassa työnohjauksesta toimiva työkalu monikulttuuriosaamisen edistämiseksi ja työnohjaajista kompetentteja toimijoita sen toteuttamiseksi. Proaktiivinen, kehittyvä ja ajassa mukana oleva työnohjaus voi työelämän ja työyhteisöjen kautta kantaa kortensa kekoon myös yhteiskunnalliseen keskusteluun ja integraatioon.

Jos joku odotti tästä tutkimuksesta jotakin valmista mallia tai työkalua, jonka avulla pystyisi toimimaan monikulttuurisessa ympäristössä tarkoituksenmukaisesti, joutuu

varmasti pettymään. Sellaista en suoranaisesti tarjoa. Heille vastaan tutkimukseeni pohjautuen, että työntekijän – olipa hän sitten esimies, asiakastyötä tekevä, asiantuntija tai työnohjaaja – ainoa keino on lisätä omia taitojaan ja osaamistaan. Se tarkoittaa prosessiin suostumista. Oikotietä ei juuri ole. Monikulttuurisissa toimintaympäristöissä työskenteleville työnohjaus tarjoaa mahdollisuuden löytää uusia näkökulmia oman kulttuurisen identiteettinsä rakentamiseen, uhkien poistamiseen, sosiaalisen pääoman keräämiseen ja uuden toimintakulttuurin luomiseen. Se ei ole taikakalu, mutta Murdochia (2013) mukailen se voi olla potentiaalinen muutoksen väline, missä tahansa kysymyksessä työelämässä sitten muutosta tarvitaankaan.

## 7.4 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet

Kun yleisesti arvioidaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, se tapahtuu perinteisiä tieteellisiä paradigmoja joustavammin – tai ainakin se määritellään eri tavoin. Painopiste on siinä, miten uskottava ja selkeä tutkimus on: miten tutkijan päättelyä pystyy seuraamaan ja arvioimaan ja millaista tukea muista vastaavista tutkimuksista sille saadaan. Tärkeätä on myös se, miten tutkimus aineistoltaan ja prosessiltaan vastaa todellisuutta, alkuperäistä konstruktia ja tutkittavien käsityksiä. (Marshall & Rossman 2006.) Tulosten siirrettävyys toiseen, samankaltaiseen kontekstiin sekä hyödyntäminen käytännössä ovat lisäksi arvioinnin kriteereitä. Luotettavuudella tarkoitetaan täsmällisyyttä, uskottavuutta, kausaalisuutta, yksityiskohtaisuutta ja yleistettävyyttä. (Burke Johnson ym. 2017; Cresswell & Miller 2000; Goodwin & Goodwin 1997, 157–176; Koro-Ljungberg 2005.) Eriksson ja Kovalainen (2008, 294–295) tiivistävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden neljään ulottuvuuteen: uskottavuus, läpinäkyvyys, varmuus ja yhdenmukaisuus. Denzin ja Lincoln (2017) liittävät nämä ominaisuudet nimenomaan sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvaan tutkimukseen, joka oli myös minun tietoteoriani ja metodologiani lähtökohta.

Mitä rikkaammin ja tarkemmin tutkija on prosessia kuvannut, sitä paremmin lukija pääsee mukaan tutkijan tarkoittamalla tavalla. Rikas kuvaus edistää myös tulosten ja päätelmien siirrettävyyttä. Monet tutkijat korostavat erityisesti kerronnallisen tutkimusprosessin eksplisiittisyyttä ja selkeyttä ratkaisevana tekijänä luotettavuuden arvioinnissa (Aira 2005; Anfara ym. 2002; Fingeroos 2003; Hollingsworth & Dybdahl 2007). He painottavat avoimuutta erityisesti siinä, miten tutkija on saanut tietyt teemat aineistosta esiin, samoin kuin metodien teknistä kuvausta sekä haastattelukysymysten avaamista. Kuten Hänninen (2016), laadullisen tutkimuksen arviointia voidaan tehdä myös jaottelella luotettavuus ulkoiseen ja sisäiseen. Ulkoisella luotettavuudella todennetaan aineiston, metodin ja johdopäätösten yhteyttä, sitä, onko tieteellisiä periaatteita noudatettu. Sisäisellä luotettavuudella taas arvioidaan tutkimuksen sisällöllistä pätevyyttä ja ristiriidattomuutta. Tähän Henningin (2014, 128–136) korostamaan metodisen lähestymisen ja tulosten esittämisen koherenssiin olen pyrkinyt.

## 7.4.1 Ulkoinen luotettavuus

Omassa sosiaaliseen konstruktionismiin tukeutuvassa ja abduktiivisessa tutkimuksessani olen tavoitellut täsmällisyyttä ja uskottavuutta valitsemalla tutkimusjoukokseni henkilöitä, jotka edustavat tutkimusaihettani ja ovat jollakin tavalla sisällä tutkimustehtävässäni. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimusaineistoni on kerätty harkinnanvaraisesti henkilöiltä, tässä tapauksessa työnohjaajilta, joiden arvellaan tietävän aiheesta riittävästi. Haastattelin ensin työnohjaajia nimenomaan monikulttuurisen työn asiantuntijoina, mitä pidetään luotettavuutta lisäävänä (Gläser & Laudel 2009, 135–136). Näin olen varmistanut, että aineisto vastaa tutkittavaa ilmiötä. He eivät kuitenkaan edusta kattavasti koko ammattikuntaa, mikä on syytä ottaa huomioon. Rajoitteena on myös se, että aihetta ja ilmiötä tarkasteltiin vain työnohjaajien näkökulmasta. Ohjattavien ääni olisi tuonut työhön aivan toisenlaisen ulottuvuuden. Olen myös linkittänyt tulkintani ja tulokset aineistoon niin, että lukijan olisi mahdollisimman helppo sitä seurata, mutta etenkin niin, että ne vastaisivat toisiaan ja olisivat siten yhdenmukaisia ja siirrettävissä. Samoin olen kuvannut käyttämiäni metodeja, erityisesti tutkimuksessa harvinaisempaa odotusanalyysia, perusteellisesti. Olen yrittänyt olla mahdollisimman johdonmukainen ja pitänyt koko prosessin ajan tutkimustehtäväni ja -kysymykseni kirkkaana mielessäni. Mielestäni olen onnistunut hyvin säilyttämään tutkimuksen punaisen langan ainakin siltä osin.

Analyyssimenetelmän valintaa pohdin ja etsin pitkään. Otin tietoisien riskien valitessani metodiksi odotusanalyysin, joka ei ole kovin tunnettu tai käytetty menetelmä. Toisaalta sen erilaisuus ja uutuus antoi minulle sopivaa haastetta ja motivaatiota prosessin etenemiseksi. Vaikka se saikin minut välillä epätoivon partaalle, ajattelen sen kautta kuitenkin löytäneeni juuri jotain sellaista uutta, mitä aineistosta etsin. Voi olla, että joku toinen tutkija käyttäisi sitä eri tavalla, mutta toisaalta kerronnallisen tutkimuksen kentässä omaperäisyys ja erilaiset sovellukset vaikuttavat olevan sallittuja ja yleisiä. Analyyssimenetelmän arviointi on todella haastavaa. Esimerkkinä siitä poimin aineistostani mielenkiintoisen yksityiskohdan. Työnohjaaja kertoi osaavasta rehtorista tai sosiaalityöntekijästä, jotka menettävät ammatillisen toimintakykynsä arastellessaan ulkomaalaistaustaisia vanhempia ja pelätessään konfliktia. Näissä tilanteissa työnohjauksessa pystyttiin jäsentämään ja normalisoimaan tilannetta ja ottamaan olemassa olevat taidot uudelleen haltuun avaamalla ja tunnistamalla kulttuurienvälisiin jännitteisiin liittyviä ulottuvuuksia ja työntekijän omia emotionaalisia prosesseja. Tutkimukselleni kiinnostavaksi asian tekee se, että se ei noussut analyyssini avulla kuitenkaan merkitykselliseksi. En pysty vastaamaan siihen, kertooko se tutkijasta, tutkimukseen osallistuneista vai metodista. Joka tapauksessa odotusanalyysin käyttö ja soveltaminen tutkimukseeni toi sille sekä lisäarvoa että kiinnostavuutta riskeistä huolimatta.

Fokusryhmän aineistoa käsittelin sisällönanalyttisesti. Sekin antaa tutkijalle mahdollisuuksia epästandardeihin ratkaisuihin, joskin edellyttää myös kriittistä tieteellisyyden arviointia. Arviointivaiheessa valintaani vahvisti Denzinin ja Lincolnin (2017) näkemys siitä, että erilaiset metodit ja lähestymistavat ovat kaikki yhtä arvokkaita, kuten myös ne oivallukset, joita tutkija tulostensa pohjalta tekee. Kun olen käyttänyt sekä verbaalista että



kirjoitettua ilmaisu hyväkseni aineiston hankinnassa, olen myös torjunut pohdinnan siitä, kumpi on adekvaatimpaa (Nygren & Blom 2001, 5). Kaiken kaikkiaan käyttämiäni metodeja ajatellen tutkimus ja sen tulokset periaatteessa olisivat toistettavissa samankaltaisessa ympäristössä, mitä pidetään myös yhtenä luotettavuuden ulottuvuutena (Marshall & Rossman 2006).

Yksi tutkimukseni rajoite on aineiston määrä. Toisaalta laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ei niinkään korosteta tutkittavien määrää, vaan paremminkin sitä, miten paljon informaatiota aineisto sisältää suhteessa tutkimustehtävään (Malterud ym. 2016). Hänninen (2016) toteaa myös kohderyhmän homogeenisyyden korvaavan aineiston kokoa. Olen kompensoinut tätä puutetta aineistohankinnan kaksivaiheisuudella. Asiantuntijahaastattelujen tuloksia syvennettiin fokusryhmässä. Kahdessa vaiheessa toteutetulla aineistonkeruulla on se etu, että samaa teemaa tai ilmiötä on valotettu mahdollisimman monen havainnon pohjalta. Se on tuonut näkyviin myös implisiittistä tietoa, minkä Metsämuuronen (2009, 256) näkee tärkeänä luotettavuutta osoittavana piirteenä. Luotettavuutta olisi varmasti lisännyt se, että tulosten analyysivaiheessa mukana olisi ollut myös joku toinen, ulkopuolinen tutkija. Tähän ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta. En myöskään palauttanut tuloksia haastateltaville enkä fokusryhmään arvioitavaksi, vaikka tämä olisikin saattanut tuottaa jotain uutta (Hollingsworth & Dybdahl 2007). Se olisi tuonut prosessiini vielä yhden uuden työskentelyvaiheen, jonka halusin käytännön syistä välttää.

## 7.4.2 Sisäinen luotettavuus

Sisäisen luotettavuuden ja todenmukaisuuden varmistamiseksi olen kuvannut tutkimusprosessia läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti sekä arvioinut parhaani mukaan oman kokemuspohjani vaikutusta valintoihini. Uskon, että kuvaukseni on tältä osin riittävä (Marshall & Rossman 2006). Olen dokumentoinut mahdollisimman tarkkaan ja selkeästi ne vaiheet, joiden avulla keräsin aineiston, ja muodostin ensin odotusanalyysia käyttäen perspektiivejä haastateltavien ajatusten takana ja sitten sisällönanalyttisesti keskeisiä teemoja fokusryhmäkeskustelusta. Olen myös avannut haastattelutilanteita avoimesti sekä esittänyt haastattelun teemat tutkimusraportin liitteenä. Lisäksi olen käyttänyt kuvia ja taulukoita prosessin eri vaiheiden seuraamisen helpottamiseksi. Tutkimusjoukko koostui työnohjaajista, joiden kerronnasta ja keskustelusta koottu aineisto kuvaa juuri sitä, mitä oli tarkoituskin. Toisaalta voi kritisoida näin kerätyn aineiston kapea-alaisuutta: haastateltavia oli vähän, ja he olivat kollegoitani. Siksi olikin hyvä, että fokusryhmään osallistuneet kollegat olivatkin paljon kokemattomampia ainakin työnohjaajina. Siitä syntyi tuoretta särmää keskusteluun ja uusia näkökulmia.

Laaja taustoitus saattaa näyttäytyä epätasapainona tutkimuksessani. Oma runsas kokemukseni ja esiymmärrykseni lisäävät kuitenkin myös tutkimukseni luotettavuutta. Tutkijan tietoisuutta omasta roolistaan ja vaikutuksestaan pidetäänkin suorastaan välttämättömänä luotettavuudelle (Wells 2011, 119). Olen pyrkinyt paitsi tekemään oman

subjektiivisuuteni näkyväksi, myös käyttämään sitä pikemminkin voimavarana kuin haittatekijänä. Tutkimusprosessin aikana olen hyödyntänyt työnohjaajan kokemusta tutkimuksessani ja lisäksi tutkimusta työssäni kouluttajana ja työnohjaajana. Se on pitänyt minua kaiken aikaa tietoisena siitä, mitä ympäröivässä maailmassa tapahtuu suhteessa tutkimukseni ulottuvuuksiin, työnohjaukseen ja monikulttuuriosaamiseen. Tälläkin uskon olevan arvoa työni luotettavuutta arvioitaessa. (Alvesson & Sköldberg 2009.)

Tilanteessa, jossa tutkijalla on aiheestaan vankka esiymmärrys, on myös haittansa. Tätä aspektia olen valottanut jo tutkimuksen johdannossa ja metodologista pohdintaa käydesäni. Jos tulokset ovat tukeneet aiempia käsityksiäni työnohjauksen luonteesta tai työnohjaajien ammatillisista kvalifikaatioista, olen pitänyt sitä myös osoituksena siitä, että olen oikeilla jäljillä. Jos tulokset ovat olleet vastakkaisia oletuksilleni tai uusia ja yllättäviä, olen yrittänyt olla niille avoin ja nähdä ne pohjana omalle työskentelylleni jatkossa niin työnohjaajien kouluttajana kuin mahdollisesti tutkijanakin. Cresswell (2006) korostaa sitä, miten kvalitatiivisen tutkijan oma esiymmärrys, uskomukset ja kokemukset vaikuttavat niin tavoitteisiin, tutkimusasetelmaan, lähestymistapaan kuin tulkintaankin. Näistä, tai ainakin näiden olemassaolosta, on laadullista tutkimusta tekevän tutkijan oltava selvillä. Se helpottaa myös niitä, jotka lukevat tutkimusta ja toimivat sen esittämien johtopäätösten mukaisesti. He voivat arvioinnissaan ottaa tutkijan osuuden huomioon tarkoituksenmukaisella tavalla.

Tutkimusprosessini yhtenä lähtökohtana oli refleksiivinen ote aiheeseen ja aineistoon. Käsitteellisessä jäsennyksessäkään en halunnut lähteä vain referoimaan toisten tutkijoiden näkemyksiä ja tuloksia, vaan peilasin niitä omaan ammatilliseen kokemuspohjaani ja rakensin teoreettista kehystä sen varaan. Refleksiivisyys on minulle luontainen tapa lähestyä mitä tahansa tehtävää, mutta se on myös yksi kerronnallisuutta hyödyntävän tutkimuksen laadun ja luotettavuuden edellytyksistä (Cresswell & Miller 2000; Wells 2011, 119). Trahar (2009) korostaa vuorovaikutteisten metodien merkitystä aineiston autenttisuudelle ja relevanttisuudelle. Keskustelevassa haastattelussa voi ilmetä asioita, joita haastateltava ei muuten nostaisi esiin. Sitä, miten syvälle implisiittisiin kokemuksiin ja ajatuksiin pääsin haastateltavieni tai fokusryhmäni kanssa, en ole systemaattisesti arvioinut. Työskentelyäni sävyttivät alusta alkaen myös pragmaattisuus ja läpinäkyvyys. Niiden kautta tarkastelen myös uskottavuutta ja pyrin vakuuttamaan kriittisenkin lukijan siitä, että tulokseni ovat johdonmukaisia ja luotettavia ja että olen sitoutunut työhöni (Metsämuuronen 2009, 256; Perttula & Latomaa 2009). Tähän tähtään myös tavallani ilmaista asioita ja kirjoittamalla itseni mukaan tekstiin. Voisi sanoa, että olen edennyt työssäni aihe ja sisältö edellä metodologian seurattessa niitä. Työssäni on moniulotteisuutta sekä sen tuomaa dynamiikkaa ja jännitettä. Ne ovat mahdollistaneet minulle sopivan ja eteenpäin vievän, seikkailunhaluisen ja luovan, ehkä löyhänkin otteen. Denzin ja Lincoln (2017) vertaavatkin laadullista tutkijaa improvisoivaan jazz-muusikkoon. Sellaiseksi olen prosessini usein kokenut.

Refleksiivinen ote tutkimuksessani on edellyttänyt, että olen joutunut tarkkaan miettimään oman ajatus- ja kokemusmaailmani vaikutusta siihen, millaisia valintoja olen tehnyt



kysymystenasettelussa, haastattelussa ja analysointivaiheessa, tulkinnasta puhumattakaan. Ellei niihin kiinnitä erityistä huomiota, ne helposti sokeuttavat ja vääristävät tutkimustuloksia. Vielä johtopäätösten tekovaiheessa voi sortua monenlaisille harhapoluille. Vuorovaikutteisessa haastattelutilanteessa on helppo ohjata vastauksia huomaamattaankin tutkijan toivomaan suuntaan. Tässä olisin ehkä voinut olla kriittisempi. Olen esimerkiksi saattanut antaa liiallista painoarvoa jonkun haastateltavan tai fokusryhmään osallistuneen lausumille, käsiteltyt aineistoa liian subjektiivisesti tai jättänyt arvioimatta sitä riittävän kriittisesti. Jos haastattelussa tai haastateltavassa oli jotain ärsyttävää tai sellaista, jota en itse pitänyt sopivana, se nousi helposti esiin haluna korostaa jotakin haastateltavan lausumaa tai jättää joku huomiotta. Se oli yksi syy, miksi halusin häivyttää haastateltavien persoonat mahdollisimman hyvin tulosten tarkasteluvaiheessa.

Olen kuitenkin pohtinut ja tarkkaillut sitä, missä määrin tarinat on kerrottu tutkimukseen osallistujien, missä määrin minun äänelläni. Olen pyrkinyt pitämään ne mahdollisimman paljon erillään ja tiedostamaan tilanteet, joissa ne olisivat liikaa ohjanneet. Arvostan autenttisuutta ja toivon sen lisäävän uskottavuutta. Gould (2016, 37) väittääkin, että refleksiivinen ote nimenomaan auttaa hyväksymään tämän tosiseikan ja sen haurauden, minkä tuottamamme tieto sisältää. On siis parempi tuoda esiin oma rajallisuutensa, harha-askleet, epätoivon kokemukset ja tutkimuksen kompleksisuus kuin yrittää peitellä niitä. Tämä on ollut yksi ohjenuorani siitä huolimatta, että se ehkä asettaa minut myös alttiiksi kritiikille. Riessmankin (2015, 234) sanoo tällaisen tarkastelun olevan itse asiassa vahvaa objektiivisuutta. Eettiset ratkaisut ovat laadullisessa ja kerronnallisessa tutkimuksessa myös tärkeitä uskottavuuden indikaattoreita. Olen informoinut tutkimuksestani laajasti kaikille tahoille, joiden olen katsonut olevan jollain tavalla osallisia. Aineistonkeruun aikana pyrin välttämään yksityisiä kontakteja haastattelemiini tai fokusryhmään osallistuneisiin kollegoihin. Toisaalta olen suojannut heidän anonymiteettiaan tarkasti ja heidän toivomuksensa huomioiden.

Yleistämistä ei pidetä laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena eikä aina edes mahdollisena. Pikemminkin päinvastoin. Olen pyrkinyt tekemään päätelmiä, katsomaan itsestäänselvyyksien taakse ja säilyttämään painopisteen ymmärrettäväksi tekemisessä ja suhteuttamisessa (Alasuutari 2011, 234–250). Jos tutkimus lisää konkreettista ymmärrystä ilmiöstä ja sitä tarkastellaan mahdollisimman moniulotteisesti, siitä voi muodostua ”universaalista viisautta”, arvioi Larsson (2009). Kokemukset ja tarinat ovat aina ainutlaatuisia. Vaikka niitä ei voi sellaisenaan toistaa, niiden piirteitä voidaan kuitenkin verrata toisten tarinoiden ja tutkimuksen tuloksia toisiin tutkimuksiin. Näin voidaan löytää ja havaita jotain yleistä, siirrettävää ja yhteeneväistä

Luotettavuuden ja johdonmukaisuuden näkökulmasta yksi olennaisimmista kysymyksistä on siinä, olenko löytänyt vastauksia tutkimuskysymyksiini ja millaisia vastauksia olen löytänyt. Olen pysytellyt tiukasti niiden varassa käsitteellistä kontekstia jäsentäessäni, haastattelurunkoa laatiessani, analyysia rakentaessani sekä tuloksia tarkastellessani. Ellen ole toiminut liian rigidisti ja sidonnaisesti, katson tältä osin onnistuneeni. Tosin Lintu-

ri (2014) esittää tutkimuskysymyksiin vastaamisen prosessin olevan vähintäänkin yhtä merkittävää kuin itse vastauksen. Siitä huolimatta, että työnohjauksen osuus ohjattavissa tapahtuneessa muutoksessa jäi epäselväksi, mielestäni löysin vastauksen sisällöllisesti keskeiseen kysymykseeni siitä, millaista työnohjauksen tulisi olla tukeakseen ohjattavien yksilöllisiä tai yhteisöllisiä monikulttuurisia taitoja. Työnohjaaja on siinä tärkeässä roolissa oman kompetenssinsa kautta. Vain ajanmukainen ja ammattitaitoinen työnohjaus pystyy vastaamaan monimuotoistuvan työelämän tarpeisiin.

Kun nyt tässä vaiheessa arvioin työtäni, ajattelen pitkän työkokemukseni sekä työnohjaajana että kouluttajana osaltaan väistämättä painottavan koulutuksen roolia ja työnohjaajan omaa ammatillista kasvua. Voi sanoa, että sain paljon sellaisia tuloksia kuin toivoin saavani. Onneksi tulokset toivat ammattikunnasta näkyviin myös seikkoja, joista en ollut tietoinen tai jotka yllättivät minut. Juuri tähän Airan (2005) viittaamaan, selitysmallista poikkeavaan aineistoon olen minäkin pyrkinyt kiinnittämään huomiota. Tutkimuksen kautta saamani kokonaiskuva työnohjauksen osuudesta monikulttuurisuudessa ja monikulttuurisuuden osuudesta työnohjauksessa on kuitenkin sellainen, että sitä minulla ei ollut entuudestaan. Siinä on myös paljon sellaista, mitä voidaan ja itse voin hyödyntää jatkossa. Tulosten luotettavuutta puolestaan tukevat kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa ilmenevät samankaltaiset havainnot. Kuten systemaattinen katsaukseni kansainväliseen kirjallisuuteen (luku 4) osoittaa, monikulttuurisuus, siihen liittyvät jännitteet ja kysymykset eivät ole helppoja työnohjaajille missään. Niiden välttely ja sivuuttaminen on varsin yleistä. Tämän ymmärtämistä pidän jo tärkeänä tuloksena ja ohjauksen kentällä taroituksenmukaisena oivalluksena.

Yksi keskeisistä tutkimukseni tulosten merkitysten ja luotettavuuden painopisteistä on siinä, miten tuloksia voidaan hyödyntää henkilöstön ammatilliseen kasvuun tähtäävässä koulutuksessa ja työnohjauksen kehittämisessä. Tässä ajattelen lähinnä työnohjaajien perustaitoja sekä osaamista täydentävää oppimista. Kattavasti sitä ei tietenkään ole mahdollista arvioida tässä vaiheessa. Yhtenä tutkimukseni tavoitteena oli vahvistaa työnohjauksen roolia aikuis- ja ammattikasvatuksesta käytävässä keskustelussa ja liittää se koulutuksellisten ja henkilöstön kehittämisen interventioihin. Sitä jään odottamaan. Varmaa vastausta siihen, onko tutkimukseni kuitenkin riittävän hyödyllistä, on vaikea antaa. Työnohjaukseen liittyvän tutkimuksen lisääntyminen tuo tietysti jo sinällään lisäarvoa. Työnohjauksen vaikuttavuuden evidenssit ovat kuitenkin edelleen vaikeasti todennettavissa ja argumentoitavissa. Oma tutkimukseniakaan ei tuo siihen paljoa lisävalaistusta. Kaikkein epäselvimmäksi jäi se, miten työnohjaus muuttaa ohjattavien ajatuksia. Tämän tavoitteen suhteen koen saavutukseni jääneen vajaaksi. Joko tutkimusasetelma tai aineiston hankinta oli tältä osin puutteellista, tai sitten siitä ei vain ollut olemassa tietoa tai sitä ei osattu ilmaista.

Monikulttuurinen aspekti työnohjauksessa on kuitenkin herättänyt kiinnostusta koko tutkimusprosessini ajan. Olen saanut käydä esittämässä ajatuksiani ja alustavia tuloksiani lukuisissa, lähinnä ohjauksen parissa toimiville. Kuten myös tutkimustulokset vahvistavat,

työnohjaajilla on tarvetta laajentaa ymmärrystään ja kasvattaa kompetenssiaan sekä oman kulttuurisen orientaationsa että ohjaustoiminnan näkökulmasta. Toinen tavoitteeni oli korostaa monikulttuuriosaamista ajanmukaisena työelämäkvalifikaationa. Aineisto osoitti, että monikulttuuriosaamisella on merkitystä, jota työnohjaajat eivät välttämättä ole tulleet ajatelleeksi. Näen siihen panostamisen esimerkiksi koulutuksellisesti tärkeänä ja kannatettavana toiminnallisena tavoitteena. Tulokset jättivät jossain määrin avoimeksi sen, millaista koulutuksen tulisi olla. Toisaalta ajattelen työni hyödynnettävyyden olevan juuri siinä, että monikulttuurikompetenssi tarjoaa koulutukselle vankan orientaatioperustan.

Tracy (2010) kirjoittaa tunnistavansa laadukkaan kvalitatiivisen tutkimuksen muun muassa siitä, että siinä on mielekäs ja ajanmukaisesti merkityksellinen aihe ja että se resonoi johonkin tarpeeseen aihepiirin kentällä ja palvelee siten myös käytännössä. Luotettava tutkimus on perusteltu ja raportoitu huolellisesti, johdonmukaisesti, vilpittömästi ja selkeästi käsitteellisestä kokonaisuudesta metodologiaan ja tutkimustuloksiin asti. Prosessi on kuvattu tarkasti ja avoimesti siten, että tutkittavien ääni tulee kuuluviin. Laadukkaassa tutkimuksessa tutkija näkee oman vaikutuksensa ja täyttää eettiset kriteerit prosessin kaikissa vaiheissa. Tätä kuvausta vasten arvioin, että olen tutkinut sitä, mikä oli tarkoituksin, käyttänyt metodeja, jotka ovat pitäneet tutkittavat keskiössä, ja luonut yhtenäisen keskusteluyhteyden tutkimuskirjallisuuden kanssa. Aihe on ollut reaktioista päätellen relevantti ja ajankohtainen. Monikulttuurisuus on tuonut työelämään uuden ulottuvuuden, joka vaikuttaa niin työyhteisöissä, johtamisessa kuin työnohjauksessakin. Tässä mielessä herkkyyteni reagoida ympäröivään maailmaan on ollut perusteltua ja hyvin ajoitettua. Olen ollut oikeassa paikassa oikeaan aikaan.

## 7.5 Aihioita jatkotutkimukselle

Tutkimusprosessin aikana syntyi moniakin ajatuksia siitä, mihin suuntaan tai mille polulle tutkimusaihetta voisi kuljettaa. Rajauksia oli kuitenkin tehtävä. Niiden pohjalta voi jatkaa tutkimusta toisessa yhteydessä. Viimeistään johtopäätösten tekovaiheessa ilmeni myös kysymyksiä, jotka jäivät tässä tutkimuksessa huomiotta. Jatkotutkimusta ajatellen näen tutkimuksessani kolme ulottuvuutta: monikulttuuriosaamisen, työelämäosaamisen ja konsultatiiviset prosessit.

Tutkimuksessani nousi esiin koulutuksen käytännön toteutus monikulttuuriosaamisen ja nimenomaan työnohjaajien monikulttuurikompetenssin kehittämisessä. Koulutuksen rakenteet ja prosessit ovatkin kiinnostava aihe. Työnohjaajien monikulttuuriosaamiseen liittyen olen jo sivunnut niitä pohtiessani sitä, miten monikulttuurinen ulottuvuus voitaisiin sisällyttää joko työnohjaajien peruskoulutukseen tai täydennyskoulutukseen. Kuten tutkimuksestani käy ilmi, monikulttuuriosaamisen hankkiminen ei toteudu kovin pinnallisella ”kurssilla” vaan edellyttää mieluusti ohjattua prosessia. Työnohjaajien monikulttuuriosaamista edistävä koulutus saattaa liittyä vielä laajempaan kysymykseen työnohjaajakoulutuksen asemoinnista. Profession kentällä pohditaan, onko nykytila yksityisine

koulutusorganisaatioineen ja erilaisine variaatioineen hyvä vai olisiko koulutuksen paikka yliopistokontekstissa. Suomessa esimerkiksi psykoterapeuttien työn laadun ja yhtenäisyyden varmistamiseksi koulutus on siirretty yliopistoissa toteutettavaksi. Myös muutaman yliopiston yhteistyönä toteutettavassa, uraohjausosaamista vahvistavassa erityisasiantuntijakoulutuksessa pyritään tarjoamaan monipuoliset valmiudet toimia erilaisissa työelämän ohjaustehtävissä. Tällaiset vaihtoehdot mahdollistaisivat ehkä myös työnohjaajien koulutuksessa sisältöjen laajentamisen ja muun muassa monikulttuuriosaamisen ottamisen yhdeksi painopistealueeksi. Työnohjaajien koulutuksen kokonaisuuden ja eri ulottuvuuksien rakenteellinen ja sisällöllinen tutkiminen voisi olla luonteva jatkumo käsillä olevalle väitöstutkimukselle.

Tutkimuksessani kuvataan tiivistetysti konsultatiivisen työn eri muotoja ja erilaisia ohjausmenetelmiä. Niistä on tehty tutkimusta, joka yleensä on kohdistunut yhteen valittuun menetelmään niin kuin omassakin tutkimuksessani. Toki menetelmäkentän kokonaisuutta on niissä sivuttu. Tutkimuksen kannalta kiinnostavaa olisikin erilaisten interventtien integrointi. Ainakaan Suomessa tästä ei tiettävästi ole tehty varsinaista tutkimusta muutamia ansiokkaita kartoituksia lukuun ottamatta (esimerkiksi Kupias 2016). Näkökulmia voi olla tietysti monia, mutta itse sitoisin integraation nimenomaan työelämäosaamiseen.

Yksi kiinnostava työnohjauksen ja työnohjausprosessin sisältöön liittyvä teema on vallankäyttö. Se on noussut viime aikoina esiin esimerkiksi johtajuuteen, työyhteisöihin tai työssä oppimiseen liittyvässä diskurssissa (esimerkiksi Järvensivu 2006), mutta harvemmin työnohjauksen yhteydessä. Mikäli siitä keskustellaan, näkökulmana ovat yleensä työyhteisössä ilmenevät valtarakenteet tai esimiehen valta ja sen käyttö. Työnohjaajan implisiittiseen valtaan ja sen käyttämiseen on kiinnitetty varsin vähän huomiota. Erityisesti monikulttuurisessa kontekstissa, johon esimerkiksi Burck ja Daniel (2010) viittaavat, se olisi tärkeä teema avattavaksi myös tutkimuksen avulla. Tutkimuksen kannalta on olemassa kuitenkin samankaltaisia käytännöllisiä ja eettisiä rajoitteita kuin vaikuttavuuden tutkimuksessa.

Olen jo aiemmin tuonut esille, että työnohjauksen vaikuttavuus on kiinnostava ja motivoiva, mutta haasteellinen tutkimuksen kohde. Tämä todentui myös omassa tutkimuksessani. Tutkimustehtävästäni huolimatta en päässyt riittävän lähelle sitä, miten työnohjaus vaikuttaa ohjattavan tai ohjattavien monikulttuurisiin taitoihin. Sen kuvaaminen, mitä työnohjauksessa ohjattavalle tapahtuu tai miten työnohjaaja käsittelee ohjattaviensa kanssa esiin nousevia teemoja, olisikin tarkoituksenmukainen ja ajankohtainen työnohjauksen tutkimuksen teema. Tarkempi tutkiminen edellyttäisi joko yksittäisten työnohjausprosessien tai ohjattavien tai heidän organisaatioidensa edustajien näkemysten kartoittamista. Työnohjausprosessit ovat perinteisesti olleet suljettuja ja luottamuksellisia tilanteita, joten tutkijan mukaan pääseminen tuottaisi todennäköisesti eettisiä pulmia. Työnohjaaja itse voisi sovitusti videoida tai pitää päiväkirjaa istunnosta, mutta kootun informaation hyödyntäminen saattaisi jälleen olla ongelmallista. Tähän suuntaan ovat kuitenkin toimineet esimerkiksi työnohjauksen käytäntöjä tutkineet Heroja ja Kuisma (2014) esitellessään ko-

kemuksiaan työnohjauksesta. Todennäköisesti työnohjauksen vaikuttavuuden tutkimisen esteet ovat enemmän oletettuja kuin todellisia. Kyse on paremminkin siitä, miten tutkijat kiinnostuisivat aiheesta tai miten työnohjaajina toimivat tutkisivat itse työtään enemmän.

## Lähteet

- Abraham R. 2004. Emotional competence as antecedent to performance: a contingency framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 130(2), 117–145. DOI:10.3200/MONO.130.2.117-145.
- Adams, D. 2009. Multicultural pedagogy in the supervision and education of psychotherapists, *Women & Therapy* 33(1–2), 42–54. DOI: 10.1080/02703140903404713.
- Aegisdottir, S. 2012. Theoretical and methodological issues when studying culture. Teoksessa L. Gerstein, P. Heppner, S. Aegisdottir, S-M. Leung & K. Norworthy (toim.) *Essentials of Cross-cultural Counseling*. Thousand Oaks: Sage, 133–164.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 2006. Mikä ohjaa kirkon työnohjaajaa? Haastattelututkimus työnohjaajien teoreettisista lähestymistavoista. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Aira, M. 2005. Laadullisen tutkimuksen arviointi. *Duodecim* 121 (10), 1073–1077.
- Alatalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 372–392.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alhanen, K., Kansanaho, A., Ahtiainen, O-P., Kangas, M., Soini, T. & Soininen, J. 2011. *Työnohjauksen käsikirja*. Helsinki: PROTammi.
- Alila, S. 2014. ”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja...toimintakulttuurin luomisessa”. Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Alley, S., Jackson, S. & Shaky, Y. 2015. Reflexivity: A methodological tool in the knowledge translation process? *Health Promotion Practice* (16)3, 426–431. DOI:10.1177/1524839914568344.
- Alvesson, M. 2002. *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. 2009. *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Alvesson, M., Blom, M. & Sveningsson, S. 2017. *Reflexive leadership. Organising in an imperfect world*. London: Sage.
- Ancis, J. & Marshall, D. 2010. Using a multicultural framework to assess supervisees’ perceptions of culturally competent supervision. *Journal of Counseling and Development* 88(3), 277–284. DOI:10.1002/j.1556-6678.2010.tb00023.x.
- Anfara, V., Brown, K. & Mangione, T. 2002. Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher* 31 (7), 28–38. DOI:10.3102/0013189X031007028

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: Tampere.
- Antoniou, M. & Moriarty, J. 2008. What can academic writers learn from creative writers? Developing guidance and support for lecturers in Higher Education. *Teaching in Higher Education* 13(2), 157-167. DOI: 10.1080/13562510801923229.
- Arksey, H. & Knight, P. 1999. Interviewing for social scientists. Thousand Oaks: Sage.
- Arola, T. 2013. Monikulttuurinen ohjaus osanahenkilökohtaistamisprosessia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4(15), 61-75.
- Arpo, R. 2005. Internetin keskustelukulttuurit. Tutkimus internet-keskusteluryhmien viesteissä rakentuvista puhetavoista, tulkinnoista ja tulkinnan kehyksistä kommunikaatioyhteiskunnassa. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Arvilommi, N. 2005. Monikulttuurisuus sosiaali- ja terveysalan ammatillisena haasteena. *Dia-konia-ammattikorkeakoulun julkaisu D Työpapereita* 30. Helsinki: Multiprint.
- Aura, O. & Ahonen, G. 2016. Strategisen hyvinvoinnin johtaminen. Helsinki: TalentumPro.
- Ayo, Y. 2010. Addressing issues of race and culture in supervision. Teoksessa C. Burck & G. Daniel (toim.) *Mirrors and reflections: Processes of systemic supervision*. London: Karnac Books, 225-248.
- Bahtin, M. 1979. Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia. Suomentanut K. Kyhälä-Juntunen & V. Airola. Moskova: Progress.
- Barkhuizen, G. 2015. Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. Teoksessa A. de Fina & A. Georkapoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 97-115.
- Beairsto, B. & Ruohotie, P. 2003. Empowering professionals as lifelong learners. Teoksessa B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (toim.) *Professional learning and leadership*. Tampere: University of Tampere.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2001. Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences. London: Sage.
- Beck, U., Bonss, W. & Lau, C. 2003. The theory of reflexive modernization: Problematic, hypotheses and research programme. *Theory, Culture & Society* 20(2), 1-33. DOI:10.1177/0263276403020002001.
- Beckett, D. & Hager, P. 2002. Work and learning practice in postmodernity. Abingdon: Routledge.
- Beddoe, L. & Davys, A. 2016. Challenges in professional supervision. Current themes and models for practice. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Beddoe, L., Karvinen-Niinikoski, S., Ruch, G & Tsui, M. 2016. Towards an international consensus on a research agenda for social work supervision: Report on the first survey of a Delphi study. *British Journal of Social Work* 46(6), 1568-1586. DOI:10.1093/bjsw/bcv110.
- Belardi, N. 2002. Social work supervision in Germany. *European Journal of Social Work* 5(3), 313-318 DOI: 10.1080/714053162.
- Bennett, M. (toim.) 1998. Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Boston: Intercultural Press.
- Billett, S. 2008. Emerging perspectives on workplace learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publisher, 1-12.
- Blasco, M. & Gustafsson, J. (toim.) 2004. Intercultural alternatives. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. 2001. Focus groups in social research. London: Sage.



- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (toim.) 2009. Interviewing experts. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bolton, G. 2010. Reflective practice. Writing and professional development. London: Sage.
- Boston, Q., Vaughn, M., Pitt, J., Soldner, J., Turner-Whittaker, T. & Robertson, S. 2011. Promoting multicultural competencies in early career rehabilitation counsellor supervisors. *The Australian Journal of Rehabilitation Counselling* 17(1), 36-45. DOI:10.1375/jrc.17.1.36.
- Boyd, E. 2010. "Voice entitlement" narratives in supervision: Cultural and gendered influences on speaking and dilemmas in practice. Teoksessa C. Burck & G. Daniel (toim.) *Mirrors and reflections: Processes of systemic supervision*. London: Karnac Books, 203-224.
- Brockbank, A. & McGill, I. 2012. Facilitating reflective learning. Coaching, mentoring and supervision. London: Kogan Page.
- Bron, A. 2005. Changing paradigm in adult education research. Teoksessa A. Heikkilä (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 18-34.
- Brown, A. 2006. A narrative approach to collective identities. *Journal of Management Studies* 43(4), 31-753. DOI:10.1111/j.1467-6486.2006.00609.x.
- Burck, C. & Daniel, G. 2010. Introduction. Teoksessa C. Burck & G. Daniel (toim.) *Mirrors and reflections. Processes of systemic supervision*. London: Karnac Books, xix-xxvi.
- Burkard, A., Knox, S., Clarke, R., Phelps, D. & Inman, A. 2012. Supervisors' experiences of providing difficult feedback in cross-Ethnic/Racial supervision. *The Counseling Psychologist* 42(3), 314-344. DOI:10.1177/0011000012461157.
- Burke Johnson, R. & Christensen, L. 2017. Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches. California: Sage.
- Burr, V. 2003. Social constructionism. Hove: Routledge.
- Carpenter, J., Webb, C. & Coomber, C. 2012. Effective supervision in social work and social care. Verkkojulkaisu. [www.thehealthwell.info/node/366402](http://www.thehealthwell.info/node/366402). (Luettu 23.5.2016.)
- Carroll, M. 2001. *Counselling Supervision*. London: Sage.
- Carroll, M. 2014. *Effective Supervision for the Helping Professions*. London: Sage.
- Cary, D. & Marques, P. 2007. From expert to collaborator: Developing cultural competency in clinical supervision. *Clinical Supervisor* 26(1-2), 141-157. DOI: 10.1300/J001V26N01\_10.
- Cavanagh, J. 2008. Women auxiliary workers' learning and discovering "self" through work. Teoksessa S. Billett, C. Harties & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of learning through work*. Rotterdam: Sense Publishing, 67-82.
- Chiller, P. & Crisp, B. 2012. Professional supervision: A workforce retention strategy for social work? *Australian Social Work* 65(2), 232-242. DOI: 10.1080/0312407X.2011.625036.
- Chiu, C. & Hong, Y. 2013. *Social psychology of culture*. New York: Routledge.
- Chiu, C. & Kim, Y. 2011. Rethinking culture and the self: some basic principles and their implications. Teoksessa F. van de Vijver, A. Chasiotis & S. Breugelmans (toim.) *Fundamental questions in cross-cultural psychology*. New York: Cambridge University Press, 518-541.
- Christiansen, A., Thomas, V., Kafescioglu, N., Karakurt, G., Lowe, W., Smith, W. & Wittenborn, A. 2011. Multicultural supervision: lessons learned about an ongoing struggle. *Journal of Marital and Family Therapy* 37 (1), 109-119. DOI:10.1111/j.1752-0606.2009.0138.x.
- Cole, K. 2001. *Supervision. The theory and practice of first-line management*. French Forest: Prentice Hall.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123-154.



- Collin, K. & Paloniemi, S. 2008. Supporting experience sharing as participatory workplace practice. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publisher, 167–181.
- Contini, R. & Pica-Smith, C. 2017. Problematizing the conceptual framework of interculturalism and its pedagogical extension of intercultural education: theoretical perspectives and their implications. *Italian Journal of Sociology of Education* 9(3), 236–255. DOI: 10.14658/pupjiise-2017-3-10.
- Copeland, S. 2005. *Counselling supervision in organisations. Professional and ethical dilemmas explored*. Hove: Routledge.
- Coultas, C., Bedwell, B., Burke, C. & Salas, E. 2011. Values sensitive coaching: the delta approach to coaching culturally diverse executives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research Issue* 63(3), 149–161 DOI: 10.1037/a0025603.
- Cresswell, J. 2006. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. & Miller, D. 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice* 39(3), 124–130 DOI:10.1207/s15430421tip3903\_2.
- Davies, A., Fidler, D. & Gorbis, M. 2011. *Future work skills 2020*. Verkkojulkaisu. Palo Alto: University of Phoenix Research Institute. [www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf). (Luettu 13.1.2016.)
- Davies, C. 2008. *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. Oxon: Routledge.
- Davys, A. & Beddoe, L. 2010. *Best practice in professional supervision. A guide for the helping professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2017. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1–20.
- Dervin, F. & Hahl, K. 2015. Developing a portfolio of intercultural competences in teacher education: The case of a Finnish international programme. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (1), 95–109. DOI:10.1080/00313831.2014.904413.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Dewulf, A., Gray, B., Putnam, L. & Bouwen, R. 2011. An interactional approach to framing in conflict and negotiation. Teoksessa W. Donohue, R. Rogan & S. Kaufman (toim.) *Framing matters. Perspectives of negotiation research and practice in communication*. New York: Peter Lang Publishing, 7–33.
- Dubois, A. & Gadde, L. 2002. Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research* 55(7), 553–560. DOI: 10.1016/S0148-2963(00)00195-8.
- Dubois, A. & Gadde, L. 2014. “Systematic combining” – A decade later. *Journal of Business Research* 67(6), 1277–1284. DOI: 10.1016/j.jbusres.2013.03.036.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Ensink, T. & Sauer, C. 2003. Social-functional and cognitive approaches to discourse interpretation. Teoksessa T. Ensink & C. Sauer (toim.) *Framing and perspectivising in discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–21.
- Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70(1), 113–136. DOI: 10.1348/000709900158001.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26(2), 247–273. DOI: 10.1080/158037042000225245.
- Eriksen, T. 2014. *Globalization. The key concepts*. London: Bloomsbury Academic.

- Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. *Qualitative methods in business research*. London: Sage.
- Eskola, A. 2008. Tutkijan ääni – vai oma ääni? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) *Tutkijan kirja*. Tampere: Vastapaino, 211–218.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Espinoza-Herold, M. & Contini, R. (toim.) 2017. *Living in two homes. Integration, identity and education of transnational migrants in a globalized world*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – luovia voimavaroja työhön! Verkkojulkaisu*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 17–31. <http://www.jyu.fi/toimijuuskirja>. (Luettu 2011.2015.)
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Etherington, K. 2004. *Becoming a reflexive researcher – using ourselves in research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Falender, C., Shafranske, E. & Falicov, C. 2014a. Diversity and supervision. Teoksessa C. Falender, E. Shafranske & C. Falicov (toim.) *Multiculturalism and diversity in clinical supervision. A competency-based approach*. Washington: APA, 3–28.
- Falender, C., Shafranske, E. & Falicov, C. 2014b. Reflective practice: Culture in self and other. Teoksessa C. Falender, E. Shafranske & C. Falicov (toim.) *Multiculturalism and diversity in clinical supervision. A competency-based approach*. Washington: APA, 273–281.
- Falicov, C. 2014. Psychotherapy and supervision as cultural encounters: The multidimensional ecological comparative approach framework. Teoksessa C. Falender, E. Shafranske & C. Falicov (toim.) *Multiculturalism and diversity in clinical supervision. A competency-based approach*. Washington: APA, 29–58.
- Filander, K. 2017. Moninaisuuden ykseys vai ykseyden moninaisuus? *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 38(2), 143–146.
- Fingeroos, O. 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura. *Elore* 10 (2003): 2, 1–12. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-899749>. (Luettu 20.11.2012.)
- Fogaca, J. & Lee, S. 2016. Multicultural supervision. Experiences in an international master's program. Teoksessa J.G. Cremades & L. Tashman (toim.) *Global practices and training in applied sport, exercise, and performance psychology: A case study approach*. Hove: Psychology Press, 307–314.
- Freeman, M. 2010. Afterword. 'Even amidst': Rethinking narrative coherence. Teoksessa M. Hyvärinen, L-C. Hydén, M. Saarenheimo & M. Tamboukou (toim.) *Beyond narrative coherence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 167–186.
- Freeman, M. 2015. Narrative as a mode of understanding: Method, theory, praxis. Teoksessa A. de Fina & A. Georkapoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 21–37.
- Freeman, T. 2006. 'Best practice' in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing* 56(5), 491–497. DOI:10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x.
- Froehlich, D., Beusaert, S., Segers, M. & Gerken, M. 2014. Learning to stay employable. *Career Development International* 19(5), 508–525. DOI: 10.1108/CDI-11-2013-0139.

- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. 2005. Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal* 31(1), 49–68. DOI:10.1080/0141192052000310029.
- Gardemeister, S. & Wager, M. 2004. Työnohjaus ja mentorointi: kokemuksia ammatilliseen kasvuun. *Osviitta* 4, 13–14.
- Gardemeister, S. & Onnismaa, J. 2009. Dialogisuus, työ ja yhteisön kaipuu. Teoksessa H. Hyypä, J.-P. Heikkilä & R. Puutio (toim.) *Yhteisön lumo: Systemisiä kytkeytymisiä*. Oulu: Metanoia Instituutti, 73–86.
- Gartmeier, M., Kipfmüller, S., Heid, H. & Gruber, H. 2008. Reflection and professional competence. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 131–147.
- Gergen, K. 2009a. *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, K. 2009b. *Relational being. Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K., Josselson, R. & Freeman, M. 2015. The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist* 70(1), 1–9. DOI:10.1037/a0038597.
- Gerstein, L., Heppner, P., Aegisdottir, S., Leung, S.-M. & Norworthy, K. (toim.) 2012a. *Essentials of cross-cultural counseling*. Thousand Oaks: Sage.
- Gerstein, L., Heppner, P., Stockton, R., Leong, F. & Aegisdottir, S. 2012b. The counseling profession in- and outside the United States. Teoksessa L. Gerstein, P. Heppner, S. Aegisdottir, S.-M. Leung & K. Norworthy (toim.) *Essentials of cross-cultural counseling*. Thousand Oaks: Sage.
- Gläser, J. & Laudel, G. 2009. Interviewing “good” and “bad” experts. Teoksessa A. Bogner, B. Littig & W. Menz (toim.) *Interviewing experts*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 117–137.
- Goodwin, W. & Goodwin, L. 1997. *Understanding qualitative and quantitative research in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Gould, J. 2016. Refleksiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (toim.) *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus, 9–37.
- Gratton, L. 2011. *The shift. The future of work is already here*. London: Harper Collins.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Suomentanut I. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Haikonen, P. 2017. *Tietoisuus, tekoäly ja robotit*. Helsinki: Art House.
- Hakala, O. & Kopperi, M. & Nissinen, V. & Eerolainen, J. 2006. *Filo. Opas aloittelevalle filosofille*. Ljubljana: Tammi.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hamilton, M. & Pitt, K. 2011. Challenging representations: Constructing the adult literacy learner over 30 years of policy and practice in the United Kingdom. *Reading Research Quarterly* 46(4), 350–373. DOI: 10.1002/RRQ.004.
- Hammar-Suutari, S. 2009. Asiakkaana erilaisuus. Kulttuurien välisen viranomaistoiminnan etnografia. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hawkins, P. & Shohet, R. 2009. *Supervision in the helping professions*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.

- Heikkinen, A. 2014. Aktivismista realismiin – ihmis- ja yhteiskuntakeskeisen aikuiskasvatuksen/ aikuiskasvatustieteen kritiikki. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 34(3), 215–223.
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hennink, M. 2008. Emergent issues in international focus groups discussions. Teoksessa S. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.) *Handbook of emergent methods*. New York: The Guilford Press, 207–220.
- Hennink, M. 2014. Focus group discussions. *Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Heroja, T., Koski, A., Seppälä, P. Sääntti, R. & Wallin, A. 2014. Tutkiva työnohjaus – parempi työelämä tulevaisuudessa. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen*. Tallinna: United Press Global, 341–347.
- Heroja, T. & Kuisma, H. 2014. Ohjattavan kokemuksen tutkimus työnohjauksen arvioinnin välineenä. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen*. Tallinna: United Press Global, 66–87.
- Herranen, S., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2014. Työelämä-interventioiden toteuttaminen ja tutkimus. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Verkkojulkaisu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 32–41. <http://www.jyu.fi/toimijuuskirja>. (Luettu 2011.2015.)
- Herre, P. 2013. Inclusive education and intercultural opening. *European Lifelong Learning Magazine* 3/2013. [www.elmmagazine.eu/articles/inclusive-education-and-intercultural-opening/](http://www.elmmagazine.eu/articles/inclusive-education-and-intercultural-opening/). (Luettu 23.11.2015.)
- Hesse-Biber, S. & Leavy, P. 2011. *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hetzner, S., Gartmeier, M., Heid, H. & Gruber, H. (toim.) 2011. Error orientation and reflection at work. *Vocations and Learning* 4(1), 25–39. DOI:10.1007/s12186-010-9047-0.
- Hiitola, J. & Peltola, M. 2018. Tuotettu ja koettu toiseus viranomaisten ja maahanmuuttotähtaisten vanhempien kohtaamisessa. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis & K. Turtiainen (toim.) *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi*. Tampere: Vastapaino, 124–145.
- Hodge, A. 2013. Coaching supervision – an ethical angel. Teoksessa E. Murdoch & J. Arnold (toim.) *Full spectrum supervision. "Who you are, is how you supervise"*. St Albans: Panoma Press, 1–32.
- Hodge, A. 2014. *An action research inquiry into what goes on in coaching supervision to the end of enhancing the coaching profession*. Akateeminen väitöskirja. London: Middlesex University.
- Hogan, M. 2013. Four skills of cultural diversity competence. A process for understanding and practice. Belmont: Brooks/Cole.
- Holcomb-McCoy, C. 2004. Assessing the multicultural competence of school counselors: a checklist. *Professional School Counseling* 7 (3), 178–186. [www.biomedsearch.com/article/Assessing-multicultural-competence-school-counselors/114784733.html](http://www.biomedsearch.com/article/Assessing-multicultural-competence-school-counselors/114784733.html). (Luettu 23.11.2015.)

- Hollingsworth, S. & Dybdahl, M. 2007. Talking to learn. The critical role of conversation in narrative inquiry. Teoksessa D. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 150–176.
- Holma, K. & Mäkki, K. (toim.) 2011. *Tutkimusmatkalla: teoria, metodologia ja filosofia kasvatus-tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hopkins, K. & Austin, M. 2004. The changing nature of human services and supervision. Teoksessa M. Austin & K. Hopkins (toim.) *Supervision as collaboration in the human services. Building a learning culture*. Thousand Oaks: Sage, 3–10.
- Horsti, K. 2005. Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hoyrup, S. 2004. Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning* 6(8), 442–454.
- Hsieh, H. & Shannon, S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15(9), 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- Hujser, M. 2006. *The cultural advantage. A new model for succeeding with global teams*. Boston: Intercultural Press.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteen alan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Humphreys, M. 2005. Getting personal: Reflexivity and autoethnographic vignettes. *Qualitative Inquiry* 11 (6), 840–860. DOI: 10.1177/1077800404269425.
- Hyrkäs, K. 2002. Clinical supervision and quality care. Examining the effects of team supervision in multi-professional teams. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hytönen, T. 2002. Henkilöstön kehittäjät aikuiskasvatuksen toimintakentällä. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 4(22), 274–285.
- Hytönen, T. 2007. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–220.
- Hyvärinen, M. 2008. Analyzing narratives and story-telling. Teoksessa P. Alasuutari, J. Brannen & L. Bickman (toim.) *Social research methods (SAGE Handbook)*. London: Sage, 447–460.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Hyvärinen, M. 2015. Analyzing narrative genres. Teoksessa A. de Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 178–193.
- Hyvärinen, M., Hydén, L.-C., Saarenheimo, M. & Tamboukou, M. 2010. Beyond narrative coherence: an introduction. Teoksessa M. Hyvärinen, L.-C. Hydén, M. Saarenheimo & M. Tamboukou (toim.) *Beyond narrative coherence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–15.
- Hyytinen, K. 2017. Supporting service innovation via evaluation: a future oriented, systemic and multi-actor approach. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Aalto University.
- Hänninen, S. & Eteläpelto, A. 2008. Promoting professional subjectivities and personal agency at work. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publisher, 97–112.
- Hänninen, V. 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hänninen, V. 2016. Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 37(2), 109–113.

- Högbacka, R. & Aaltonen, S. 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Verkkojulkaisu. Tampere: Tampere University Press. [tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta\\_oivallukseen\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 10.9.2017.)
- Illeris, K. 2003. Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning* 15(4), 167–178. DOI: 10.1108/13665620310474615.
- Immaisi, A-M. 2011. Työnohjauksen muutosmatka – katsaus historiaan ja visio tulevaan. Teoksessa K. Ranne & H. Markkanen & T. Malo (toim.) *Työnohjaus ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 18–23.
- Ingram, R. 2012. Using Campinha-Bacote's process of cultural competence model to examine the relationship between health literacy and cultural competence. *Journal of Advanced Nursing* 68(3), 695–704. DOI:10.1111/j.1365-2648.2011.05822.x.
- Innanen, M. & Rovio, E. 2010. Työnohjaus keskustelevalta organisaatiolta kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Juuti & E. Rovio (toim.) *Keskusteleva johtaminen*. Helsinki: Otava, 103–117.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: urauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Suomentanut M. Tillman. Helsinki: Talentum.
- Jahoda, G. 2011. Past and present of cross-cultural psychology. Teoksessa F. van de Vijver, A. Chasiotis & S. Breugelmans, S. (toim.) *Fundamental questions in cross-cultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 37–63.
- Jang, Y., Woo, H. & Henfield, M. 2014. A qualitative study of challenges faced by international doctoral students in counselor education supervision courses. *Asia Pacific Education Review* 15(4), 561–572. DOI:10.1007/s12564-014-9342-9.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Mähönen, T. 2012. Ryhmienväliset suhteet yhteiskunnallisessa sosiaalipsykologiassa. Teoksessa A. Lahikainen, E. Suoninen, I. Järventie & M. Salonen (toim.) *Sosiaalipsykologian sukupolvet*. Tampere: Vastapaino, 231–242.
- Johnson, E., Heo, H., Reich, K., Leppisaari, I. & Lee, O. 2015. Exploring exchange students' global minds in a study abroad project. *Journal of Intercultural Communication*, 38(38). <http://www.immi.se/intercultural/nr38/heo.html>. (Luettu 10.2.2018.)
- Johnson, H. & Thomas, A. 2004. Professional capacity and organizational change as measures of educational effectiveness: assessing the impact of postgraduate education in Development Policy and Management. *A Journal of Comparative and International Education* 34(33), 301–314. DOI: 10.1080/0305792042000257149.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokinen, A. 2006. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Juhila, K. 2006. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Junkkari, L. 2007. Coaching sisäisenä prosessina. Teoksessa M. Räsänen (toim.) *Coaching ja johtajuus. Valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki: Edita, 165–185.
- Juntunen, E. & Räsänen, R. 2015. Spirituaaliteetti työelämässä. Teoksessa M. Kanerva & J. Tanska (toim.) *Työ ja henki. Avaimia henkiseen ja hengelliseen työhyvinvointiin*. Helsinki: Kirjapaja, 15–39.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2015. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.



- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Järvensivu, A. 2010. Tapaus työelämä ja voiko sitä muuttaa? Tampere: Tampere University Press.
- Järvensivu, T. & Törnroos, J. 2010. Case study research with moderate constructionism: Conceptualization and practical illustration. *Industrial Marketing Management* 39(1), 100–108. DOI:10.1016/j.indmarman.2008.05.005.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Järvinen, A., Kontkanen, L., Poikela, E., Stachon, K. & Valkama, H. 1995. Työ, asiantuntijuus ja oppiminen – tutkimuksen uutta paradigmat etsimässä. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 15(2), 1.
- Järvinen, I. & Luhtaniemi, T. 2013. Ratkaisukeskeinen työyhteisösovittelu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Järvinen, R. 2004. Ammatillisen maahanmuuttotyön kulttuuri. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kalavainen, J. 2014. Lainattua vai laatua – kriittinen näkökulma oppilaitoksen laatuajatteluun. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2(16), 82–90.
- Kallasvuo, A., Koski, A., Kyrönseppä, U. & Kärkkäinen, M.-L. (toim.) 2012. Työyhteisön työnohjaus. Helsinki: SanomaPro.
- Kallioinen, O. 2010. Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal* 9(1), 56–68. DOI:10.2304/eerj.2010.9.1.56.
- Kallioniemi, A. 2011. Monikulttuuristen työnohjausryhmien erityiskysymyksiä. Teoksessa K. Ranne, H. Markkanen & T. Malo (toim.) *Työnohjaus - ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 203–215.
- Kananen, J. 2014. Netnografia: verkkoyhteisöjen tutkiminen opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kankaanranta, R. 2008. Mihin työnohjaus perustuu ja minkälaisia vaikutuksia sillä on? Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Työnohjaus – mitä, missä, milloin?* Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 13–26.
- Kantojärvi, P. 2012. Fasilitointi luo uutta: menesty ryhmän vetäjänä. Helsinki: Talentum.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2011. Kehittävä työnohjaus - hengittävä rakenne työelämän paineissa. *Osviitta* 1/2011, 14–18.
- Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U.-M. & Salonen, J. 2007. Työnohjaus sosiaalityössä. Helsinki: Edita.
- Katisko, M. 2011. Kansalaisuus työyhteisön arjessa. Maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kegan, R. 2010. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge, 35–52.
- Keisala, K. 2012. Monikulttuurisen työyhteisön viestintä. Tampere: TUP.
- Keisala, K. 2017. Kieleiset tunteet kulttuurienvälisten vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Miten niihin tulisi suhtautua? *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 37(1), 40–45.
- Kekkonen, S. & Annala, J. 2017. Kansainvälisyys akateemisen identiteetin muokkaajana. Kansainvälinen henkilökunta suomalaisella tieteen pelikentällä. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 37(4), 286–301.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. 2014. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154–164. DOI: 10.1016/j.tate.2014.07.001.

- Keski-Luopa, L. 2011. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Keski-Luopa, L. 2018. Kohti kokonaisvaltaista työnohjauksen teoriaa. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Keskinen, S. 2006. Työnohjaus, sparraus, mentorointi ja coaching esimiestyössä. *Osviitta* 3/2006, 32–37.
- Keskinen, S. (toim.) 2008. Työnohjaus – mitä, missä, milloin? Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B 23. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Keskinen, S. 2014. Superviisaudesta oppimisen ohjaamiseksi - työnohjauksen määrittelyn muuttuminen ja moninaisuus. Teoksessa K. Ranne, S. Keskinen & K. Tapiala (toim.) *Suomalaisen työnohjauksen juurilla - katse tulevaisuuteen*: Helsinki: Suomen työnohjaajat ry., 13–27.
- Keskinen, S., Leimala, L. & Romana, A. (toim.) 2005. Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu. Turku: Turun yliopisto.
- Kesti, M. 2014. Henkilöstövoimavarat tuottaviksi. Helsinki: Finva.
- Kesti, M., Leinonen, J. & Syväjärvi, A. 2016. A multidisciplinary critical approach to measure and analyze human capital productivity. Teoksessa M. Russ (toim.) *Quantitative multidisciplinary approaches in human capital and asset management*. Hershey: IGI Global, 1–22.
- Kilpi, E. (toim.) 2016. Perspectives on new work. Exploring emerging conceptualizations. Verkkojulkaisu. Helsinki: Sitra. <https://www.sitra.fi/julkaisut/perspectives-new-work/>. (Luettu 12.3.2018.)
- Koivu, A. 2013. Clinical supervision and well-being at work: a four-year follow-up study on female hospital nurses. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Koivu, A. 2014. Työnohjauksen vaikutukset hyvinvointiin. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen*. Tallinna: United Press Global, 109–120.
- Koivuluhta, P. & Kauppila, A. (toim.) 2015. Toimijuuden tuki: dialoginen ohjaus. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Koponen, M. & Kotilainen, S. 2017. Kohti transkulttuurista mediaosaamista korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 39(3), 215–221.
- Korhonen, V. 2013. Haasteena monikulttuuriset ohjaustilanteet. Teoksessa S. Puukari & V. Korhonen. *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–70.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36(4), 274–284.
- Koski, A. 2007. Työn eetosena hyvä elämä tehostetun palveluasumisen yksikössä. Uutta moniammatillista työyhteisöä rakentamassa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koski, A. 2011. Työyhteisön työnohjaus – kehittämisen tila ja menetelmä. Teoksessa R. Gothoni & A. Koski (toim.) *Tilaa työnohjaukselle. Välähdyksiä ammattikorkeakoulun aluekehitystyöstä*. Helsinki: OKKA-säätiö, 68–83.
- Koski, A. 2012. Työyhteisön perustehtävä. Teoksessa A. Kallasvuo, A. Koski, U. Kyrönseppä & M-L. Kärkkäinen (toim.) *Työyhteisön työnohjaus*. Helsinki: SanomaPro, 54–75.
- Kujanpää, K. 2017. Henkilöstövoimavarojen johtaminen ja monikulttuurisen työyhteisön hyvinvointi. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kullaslahti, J. 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.



- Kupias, P. 2016. Toimijuus työssä. Tukena työnohjaus, coaching, mentorointi ja fasilitointi. Verkkojulkaisu. [hyplus.helsinki.fi/wp-content/uploads/2016/11/paivi\\_kupias\\_toimijuus\\_tyossa\\_tukena\\_tyonohjaus\\_coaching\\_mentorointi\\_fasilitointi.pdf](http://hyplus.helsinki.fi/wp-content/uploads/2016/11/paivi_kupias_toimijuus_tyossa_tukena_tyonohjaus_coaching_mentorointi_fasilitointi.pdf). (Luettu 12.2.2018.)
- Kupias, P., Peltola, R. & Pirinen, J. 2014. Esimies osaamisen kehittäjänä. Helsinki: SanomaPro.
- Kurki, T., Ikävalko, E. & Brunila, K. 2016. Nomadinen tutkimus, kirjoittaminen ja tutkijuus. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 37(2), 127–130.
- Kurtti, J. 2012. Hiljainen tieto ja työssä oppiminen. Edellytysten luominen hiljaisen tiedon hyödyntämiselle röntgenhoitajien työyhteisössä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kuula, A. 2001. Toimintatutkimus: Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Vastapaino, 1999.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kuuskorpi, T. 2014. Yhdessä luovuksissa. Teoksessa E. Karjula (toim.) *Kirjoittamisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 201–233.
- Kvale, S. 1995. The social construction of validity. *Qualitative Inquiry* 1(1), 19–40.
- Kyrönseppä, U. 2012. Työyhteisön työnohjaus. Teoksessa A. Kallasvuo, A. Koski, U. Kyrönseppä & M-L. Kärkkäinen (toim.) *Työyhteisön työnohjaus*. Helsinki: Sanoma Pro, 31–55.
- Kärkkäinen, M-L. 2012. Työnohjauksen monimuotoisuus. Teoksessa A. Kallasvuo, A. Koski, U. Kyrönseppä & M-L. Kärkkäinen (toim.) *Työyhteisön työnohjaus*. Helsinki: Sanoma Pro, 14–30.
- Kärkkäinen, M-L. 2013. Työnohjaus psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa. Akateeminen väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Kärkkäinen, M-L. & Kupias, P. 2014. Menetelmät työnohjauksessa. *Osviitta* 4/2015, 28–30.
- Lahti, L. 2008. Monikulttuurinen johtaminen. Helsinki: Talentum.
- Lahti, L. 2014. Monikulttuurinen työelämä. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lahti, M. 2015. Communicating interculturality in the workplace. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, P. 2015. Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 35(1), 30–46.
- Laitinen, E. 2014. Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laitinen, E., Nokelainen, P. & Pylväs, L. 2015. Itsearvioitu kulttuuriäly ja ulkomailla asumisen kokemus ammattikorkeakouluopettajan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2 (17), 61–81.
- Laloux, F. 2014. Reinventing organizations. a guide to creating organizations inspired by the next stage to human consciousness. Bryssel: Nelson Parker.
- Lankinen, P., Miettinen, A. & Sipola, V. 2004. Kehitä osaamista – hyödynnä kokemusta. Helsinki: Talentum Oyj.
- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Larsson, S. 2009. A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* 32(1), 25–38. DOI: 10.1080/17437270902759931.
- Lasonen, J. 2009. Kokemusta korkea-asteelta: Musiikinopettajien kulttuurienvälinen asiantuntijuus. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.) *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 85–108.

- Lassiter, P., Napolitano, L., Culbreth, J. & Ng, K. 2008. Developing multicultural competence using the structured peer group supervision model. *Counselor Education and Supervision* 47(3), 164–78. DOI:10.1002/j.1556-6978.2008.tb00047.x.
- Lawrence, P. & Whyte, A. 2014. What is coaching supervision and is it important? *Coaching* 7(1), 39–55. DOI:10.1080/17521882.2013.878370.
- Layne, H. 2016. "Contact zones" in Finnish (intercultural) education. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Legrain, P. 2006. *Immigrants: your country needs them*. London: Little.
- Lehtonen, R. & Puutio, R. 2011. Työnohjauksen prosessitutkimus auttaa kysymään käytännön kannalta tärkeitä asioita. *Osviitta* 1/2011, 4–9.
- Leiman, M. & Stiles, W. 2001. Dialogical sequence analysis and the zone of proximal development as conceptual enhancements to the assimilation model: The case of Jan revisited. *Psychotherapy Research* 11(3), 311–330. DOI: 10.1080/713663986.
- Lempinen, P. 2014. Työelämä muuttuu, entä koulutus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2(16), 74–81.
- Lewis, J. 2008. Developing conceptual knowledge in road transport through guided learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publisher, 183–198.
- Linturi, J. 2014. Aineisto kirjoittajan apuna. Teoksessa E. Karjula (toim.) *Kirjoittamisen taide & taito*. Jyväskylä: Atena, 31–47.
- Littig, B. 2009. Interviewing the elite - interviewing experts: Is there a difference? Teoksessa A. Bogner, B. Littig & W. Menz (toim.) *Interviewing experts*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 98–116.
- Lizzio, A., Stokes, L. & Wilson, K. 2005. Approaches to learning in professional supervision: Supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continuing Education* 27(3), 239–256. DOI: 10.1080/01580370500376622.
- Luoma, M. & Salojärvi, S. 2007. Coachingilla menestykseen – tulevaisuuden lupaavin johdon kehittämisen menetelmä. Teoksessa M. Räsänen (toim.) *Coaching ja johtajuus*. Valmentava ote esimiestyössä. Helsinki: Edita, 21–38.
- Lyons, N. & LaBoskey V. K. 2002. *Narrative inquiry in practice. Advancing the knowledge of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Lynch, E. 2011. Developing cross-cultural competence. Teoksessa E. Lynch & M. Hanson (toim.) *Developing cross-cultural competence. A guide for working with children and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 41–75.
- Löyttyniemi, V. 2004. Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Magala, S. 2005. *Cross-cultural competence*. London: Routledge.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. (toim.) 2011. *The Sage handbook of workplace learning*. London: Sage.
- Malterud, K., Siersma, V. & Guassora, A. 2016. Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. DOI:10.1177/1049732315617444.
- Marshall, C. & Rossman, G. 2006. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) 2013. *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Marttila, L. 2015. Ura kerronnallisena työnä. *Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- McPhatter, A. 2004. Culturally competence practice. Teoksessa M. Austin & K. Hopkins (toim.) *Supervision as collaboration in the human services. Building a learning culture.* Thousand Oaks: Sage, 47–58.
- Meretoja, H. 2014. The Narrative turn in fiction and theory: The crisis and return of storytelling from Robbe-Grillet to Tournier. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Meri, M. & Toom, A. 2006. Ei takomalla vaan kyselemällä – sokraattinen menetelmä ja tahdikkuus opettajan taitavuuden elementteinä. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä. *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meriläinen, R. & Räkköläinen, M. 2015. Työssä oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4(17), 4–8.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Mikkonen, J. 2011. *Philosophy through literature: The cognitive value of philosophical fiction.* Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Milne, D. 2009. *Evidence-based clinical supervision. Principles and practice.* Oxford: Blackwell.
- Mirchandani, R. 2013. An exploratory study assessing the multicultural coaching competencies of practicing executive coaches. [https://flora.insead.edu/fichiersti\\_wp/InseadEMCCCtheseswave12/78464.pdf](https://flora.insead.edu/fichiersti_wp/InseadEMCCCtheseswave12/78464.pdf). (Luettu 12.10.2015.)
- Mononen, L., Tynjälä, P. & Kallio, E. 2016. Systeemiajattelu – monitieteinen näkökulma kokonaisvaltaiseen ajatteluun. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – kohti moninäkökulmaisuutta.* Kasvatusalan tutkimuksia 71. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 297–319.
- Moyes, B. 2009. Literature review of coaching supervision. *International Coaching Psychology Review* 4(2), 162–173. [groups.psychology.org.au/Assets/Files/ICPR%204\\_2.pdf#page=44](https://groups.psychology.org.au/Assets/Files/ICPR%204_2.pdf#page=44). (Luettu 12.10.2015.)
- Murdoch, E. 2013. Introduction – overview of coaching supervision. Teoksessa E. Murdoch & J. Arnold (toim.) *Full spectrum supervision. “Who you are, is how you supervise”.* St Albans: Panoma Press, xxi–xxxv.
- Murdoch, E. & Arnold, J. (toim.) 2013. *Full spectrum Supervision. “Who you are, is how you supervise”.* St Albans: Panoma Press.
- Mustajoki, A. 2013. Johdanto. Teoksessa U. Strellman & J. Vaattovaara (toim.) *Tieteen yleistajuistaminen.* Helsinki: Gaudeamus, 15–20.
- Mäkinen, S. 2014. Mentorointiprosessi erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä terveydenhuollon transkulttuurisessa oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mäkitalo, J., Turunen, J. & Vilkkumaa, I. 2008. *Vaikuttavuus muutoksessa.* Oulu: Verve.
- Nikkanen, J. & Kantola, J. 2007. Hiljaisen tiedon tekeminen näkyvämmäksi. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu – Professional Growth.* Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Keuruu: Otava, 78–91.
- Noble, C., Gray, M. & Johnston, L. 2016. *Critical supervision for the human services. A social model to promote learning and value-based practice.* London: Jessica Kingsley Publisher.
- Nokelainen, P. 2010. Koulusurmat oppilaitosten hyvinvointia ja turvallisuutta uhkaavana tekijänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4 (12), 49–61.
- Nokelainen, P. 2013. Mitä on ammattikasvatus ja ammattikasvatuksen tutkimus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1 (15), 4–9.

- Norgaard, J. 2004. Intercultural ethics. A hermeneutic approach to ethics in intercultural communication. Teoksessa M. Blasco & J. Gustafsson (toim.) *Intercultural alternatives*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 193–214.
- Nygren, L. & Blom, B. 2001. Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social worker's actions. *Qualitative Research* 1(3), 369–384. DOI:10.1177/146879410100100306.
- Ober, A., Granello, D. & Henfield, M. 2009. A synergistic model to enhance multicultural competence in supervision. *Counselor Education and Supervision* 48(3), 204–221. DOI:10.1002/j.1556-6978.2009.tb00075.x.
- O'Donoghue, K. & Tsui, M. 2012. Towards a professional supervision culture: The development of social work supervision in Aotearoa New Zealand. *International Social Work* 55 (1), 5–28. DOI: 10.1177/0020872810396109.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Oliver, C. 2005. *Reflexive inquiry: A framework for consultancy practice*. London: Karnac.
- Ollila, S. 2014. Johtajakin tarvitsee työnohjausta. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sänrtti & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen*. Tallinna: United Press Global, 181–201.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus. [www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). (Luettu 15.2.2018.)
- Pakkala, A. 2011. Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen. Tapaustutkimus henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisestä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Paloniemi, S., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Eteläpelto, A. & Kalliola, S. 2014. Työkonferenssi työyhteisön toimijuuden kehittämisessä. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Verkkojulkaisu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 195–211. <http://www.jyu.fi/toimijuuskirja>. (Luettu 2011.2015.)
- Parppei, R. 2008. Business coaching itsesäätelyn kehityksinterventiona. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Teknillinen korkeakoulu.
- Parsloe, E. & Leedham, M. 2009. *Coaching and mentoring, Practical conversations to improve learning*. London: KoganPage.
- Patrick, H. & Kumar, V. 2012. Managing workplace diversity issues and challenges. *Sage Open* 2(2), 1–15. DOI: 10.1177/2158244012444615.
- Patterson, E. 2013. Reflective learning and the reflective practitioner. Teoksessa E. Murdoch & J. Arnold (toim.) *Full spectrum. "Who you are, is how you supervise"*. St Albans: Panoma Press, 93–120.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. *Työnohjaus – toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: WSOY.
- Perrons, D. 2005. *Globalization and social change: People and places in a divided world*. London: Routledge.
- Perttula, J. & Lomama, T. (toim.) 2009. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Peräkylä, A. 2012. Sosiaalinen vuorovaikutus tutkimuskohteena. Teoksessa A. Lahikainen, E. Suoninen, I. Järventie & M. Salonen (toim.) *Sosiaalipsykologian sukupolvet*. Tampere: Vastapaino, 198–208.
- Phillips, A. 2007. *Multiculturalism without culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Pieterse, J. 2015. *Globalization and culture: global mélange*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Pirttilä-Backman, A-M. & Ahola, S. 2016. Henkilökohtaiset tietokäsitykset ja yhteiset arkteoriat. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – kohti moninäkökulmaisuuutta. Kasvatustieteen tutkimuksia 71*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135–153.
- Pohjolainen, P. 2013. Työnohjauksen vaikuttavuuteen liittyvät tekijät. *Osviitta* 3/2013, 11–14.
- Pohjonen, P. 2007. Ammatillinen osaaminen työelämän kehittäjänä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu – professional growth*. Professori Pekka Ruohotien juhlaakirja. Keuruu: Otava, 224–233.
- Poikela, E. (toim.) 2010. *Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikolainen, J. 2006. Narratiivinen tutkimus tieteellisen ajattelun oppimisesta ja rakentumisesta. *Kasvatus* 37(2), 137–14.
- Poikolainen, M. 2011. Monikulttuurisuus ja monimuotoisuus työelämässä: välineitä osaamisen kehittämiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2(13), 35–43.
- Poole, J. 2010. Perspectives on supervision in human services: Gazing through critical and feminist lenses. *Michigan Family Review* 14 (1). <https://quod.lib.umich.edu/m/mfr/4919087.0014.107?rgn=main;view=fulltext>. (Luettu 12.10.2015.)
- Potter, J. & Wetherell, M. 2004. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prato, G. 2009. Introduction – Beyond multiculturalism: Anthropology at the intersections between the local, the national and the global. Teoksessa G. Prato (toim.) *Beyond multiculturalism: Views from anthropology*. Oxon: Routledge, 1–20.
- Punkanen, T. 2009. *Työnohjaus muutoksen moottorina*. Helsinki: Tammi.
- Puroila, A-M. 2002. *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pusa, A. 2008. Käsitemallit tutkimusmenetelmänä. Verkkajulkaisu. [www.academia.edu/3310906/K%C3%A4siteanalyysi\\_tutkimusmenetelm%C3%A4n%C3%A4?auto=download](http://www.academia.edu/3310906/K%C3%A4siteanalyysi_tutkimusmenetelm%C3%A4n%C3%A4?auto=download). (Luettu 15.3.2018.)
- Puukari, S. 2013. Monikulttuurinen ohjaus teoreettisena suuntauksena. Teoksessa S. Puukari & V. Korhonen (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–93.
- Puukari, S. & Korhonen, V. (toim.) 2013. *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puutio, R. 2014. Organisaatio näyttäytyy työnohjauksessa – näkökulmia organisaatioajatteluun. Teoksessa T. Totro, M. Tensing & M-L. Setälä (toim.) *Askel, askel, harha-askel – työn ohjaajana ja konsulttina systeemien viidakossa*. Oulu: Metanoia Instituutti, 63–77.
- Puutio, R. & Kykyri, V-L. 2015. Prosessikonsultointi keskusteluna. Vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Puutio, R. & Lehtonen, R. 2013. Työnohjauksen arviointikeskustelu synnyttää vaikuttavuutta. *Osviitta* 3/2013, 27–30.
- Pylväs, L. 2018. *Development of vocational expertise and excellence in formal and informal learning environments*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Raelin, J. 2008. *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ranne, K. 2014. Työnohjaajakoulutuksen kehitysvaiheita – aihioista runsaudensarveen. Teoksessa K. Ranne, S. Keskinen & K. Tapiala (toim.) *Suomalaisen työnohjauksen juurilla* Helsinki: Suomen työnohjaajat ry, 107–119.
- Ranne, K., Keskinen, S. & Tapiala, K. (toim.) 2014. *Suomalaisen työnohjauksen juurilla – katse tulevaisuuteen*. Helsinki: Suomen työnohjaajat ry.
- Rathje, S. 2014. Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften. *Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen*, 39–59. [http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Multikollektivität\\_Rathje\\_Web.pdf](http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Multikollektivität_Rathje_Web.pdf). (Luettu 28.9.2015.)
- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino, 17–50.
- Riessman, C. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Riessman, C. 2015. *Entering the hall of mirrors*. Teoksessa A. de Fina & A. Georgakoulou (toim.) *The handbook of narrative analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 219–238.
- Rikala, S. 2013. *Työssä uupuvat naiset ja masennus. Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampere University Press.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4(17), 9–21.
- Ropo, E. & Gustafsson, A.-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa E. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 50–78.
- Rosinski, P. 2003. *Coaching across cultures. New tools for leveraging national, corporate & professional differences*. New York: Nicholas Brealey Publishing.
- Rosinski, P. 2010. *Global coaching: An integrated approach for long-lasting results*. New York: Nicholas Brealey Publishing.
- Rovio, E. & Tunkkari-Eskelinen, M. 2010. Työnohjaus ja mentorointi keskusteleavan organisaation toiminnan kehittämisessä. Teoksessa P. Juuti & E. Rovio (toim.) *Keskusteleva johtaminen*. Helsinki: Otava, 118–131.
- Rubin, H. & Rubin, I. 1995. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja kompetenssin kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa T. Varis (toim.) *Uusrenessanssijuttelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 31–49.
- Ruohotie, P. 2006a. Key qualifications in work and education. Teoksessa P. Ruohotie & R. Maclean (toim.) *Communication and learning in the multicultural world. Festschrift for professor Tapio Varis*. Saarijärvi: University of Tampere, 155–156.
- Ruohotie, P. 2006b. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Ruohotie, P. & Korpelainen, K. 2009. Ammatillisen huipputaiteen kehittämiseen vaikuttavat tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (2), 41–53.
- Ruutu, S. & Salmimies, R. 2015. *Työnohjaajan opas. Valmentava ja ratkaisukeskeinen ote*. Helsinki: Talentum Pro.
- Räsänen, K. & Trux, M.-L. 2012. *Työkirja. Ammatillaisen paluu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.



- Sadri, H. & Flammia, M. 2011. *Intercultural communication: a new approach to international relations and global challenges*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. *Opetusjulkaisuja* 62. Vaasa: Vaasan yliopisto. [www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf). (Luettu 4.12.2014.)
- Salo-Lee, L. 2005. Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa T. Varis (toim.) *Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Helsinki: OKKA-säätiö, 123–133.
- Salomaa, R. 2017. *Coaching of international managers. Organizational and individual perspectives*. Akateeminen väitöskirja. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salonen, J. 2004. Systems intelligence by supervision. Teoksessa P. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.) *Systems Intelligence: Discovering a hidden competence in human action and organizational life*. Helsinki: Helsinki University of Technology, 59–85.
- Salonen, M. 2013. Työnohjauksen arvioiminen. *Osviitta* 3/2013, 24–27.
- Salter, F. 2014. *The war on human nature in Australia's political culture: Collected essays*. North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Sangganjanavanich, V. & Black, L. 2011. The initial development of the multicultural supervision scale. *Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, & Research* 38(2), 18–36.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2010. *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Saukkonen, P. 2013. *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Scaife, J. 2010. *Supervising the reflective practice. An essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Schein, E. 1998. *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. Reading: Addison Wesley Publishing.
- Schein, E. 2010. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. 2013. *Humble inquiry. The gentle art of asking instead of telling*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Sharma, S., Phillion, J. & Malewski, E. 2011. Examining the practice of critical reflection for developing pre-service teachers' multicultural competencies: Findings from a study abroad program in Honduras. *Issues in Teacher Education* 20(2), 9–22. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954551.pdf>. (Luettu 20.5.2015.)
- Shaules, J. 2007. *Deep culture. The hidden challenges of global living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shaules, J. 2015. *The intercultural mind. Connecting culture, cognition and global living*. Boston: Intercultural Press.
- Sippola, A., Leponiemi, J. & Suutari, V. 2006. *Kulttuurisesti monimuotoistuvien työyhteisöjen kehittäminen*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Työministeriö. [multikult.files.wordpress.com/2008/05/kulttuurisesti-monimuotoistuvien-tyoyhteisojen-kehittaminen.pdf](http://multikult.files.wordpress.com/2008/05/kulttuurisesti-monimuotoistuvien-tyoyhteisojen-kehittaminen.pdf). (Luettu 10.9.2015.)
- Smith, P., Bond, M. & Kagitcibasi, C. 2006. *Understanding social psychology across cultures. Living and working in a changing world*. London: Sage.
- Soheilian, S., Inman, A., Klinger, R., Isenberg, D. & Kulp, L. 2014. Multicultural supervision: Supervisees' reflections on culturally competent supervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(4), 379–392. DOI:10.1080/09515070.2014.961408.

- Spector-Mersel, G. 2010. Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry* 20:1 (2010), 204–224. DOI: 10.1075/ni.20.1.1ospe.
- Steenhuisen, B. 2014. Cutting dark matter. Professional capacity and organizational change. *Journal of Organizational Ethnography* 3(2), 152–168. DOI:10.1108/JOE-03-2012-0016.
- Steinby, L. 2014. Luovaa kirjoittamista yliopistossa: opetuksen ”eurooppalainen” malli. Teoksessa E. Karjula (toim.) *Kirjoittamisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 17–23.
- Stewart, M. 2012. Understanding learning: theories and critique. Teoksessa L. Hunt & D. Calmers (toim.) *University teaching in focus. A learning-centered approach*. Camberwell: Routledge, 3–20.
- Storey, J. (toim.) 2014. *New perspectives on human resource management*. London: Routledge.
- Sue, D. & Sue, D. 2013. *Counseling the culturally diverse. Theory and practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Suomen virallinen tilasto: Tuotteet ja palvelut. Maahanmuuttajat ja kotoutuminen. Verkkojulkaisu. Helsinki: Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>. (Luettu 20.1.2011.)
- Suoninen, E. 2006. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. Teoksessa T. Latomaa & T. Suorsa (toim.) *Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 174–231.
- Syvänen, S., Tikkamäki, K., Loppela, K., Tappura, S., Kasvio, A. & Toikko, T. 2015. *Dialoginen johtaminen: avain tuloksellisuuteen, työelämän laatuun ja innovatiivisuuteen*. Tampere: Tampere University Press.
- Säntti, R. 2001. *How cultures interact in an international merger. Case MeritaNordbanken. Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Säntti, R. 2007. Osaamistarpeet, coaching ja vaikuttavuus. Teoksessa M. Räsänen (toim.) *Coaching ja johtajuus. Valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki: Edita, 137–146.
- Säntti, R. & Metsänen, R. 2011. Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2 (13), 4–7.
- Takanen, T. & Petrow, S. 2010. Kohtaamisen voima – tarina yhdessäluovasta uudistumisesta. Helsinki: Sitra. [www.sitra.fi/julkaisut/kohtaamisen-voima/](http://www.sitra.fi/julkaisut/kohtaamisen-voima/). (Luettu 15.9.2015.)
- Tannen, D. 1979. What’s in a frame? Surface evidence for underlying expectations. Teoksessa R. Freedle (toim.) *New directions in discourse processing*. Norwood: Ablex, 137–181.
- Tannen, D. (toim.) 1993. *Framing in discourse*. New York: OUP.
- Tapiala, K. 2014. Työnohjauksen ensi askeleita sosiaalityössä. Teoksessa K. Ranne, S. Keskinen & K. Tapiala (toim.) *Suomalaisen työnohjauksen juurilla*. Helsinki: Suomen työnohjaajat ry, 47–58.
- Tervonen, M. 2014. Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. Teoksessa P. Markkola, H. Snellman & A-C. Östman. *Kotiseutu ja kansakunta: miten suomalaista historiaa on rakennettu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 137–162.
- Teräs, M. 2015. Tuoreita näkökulmia kansainvälisyydestä: Aineksiä kulttuurienväliseen oppimiseen. Teoksessa J. Laukia, A. Isacson, K. Mäki & M. Teräs (toim.) *Katu-uskottava ammatillinen koulutus: Uusia ratkaisuja oppimiseen*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 159–164.



- Thomas, A. 2006. Intercultural competence: An action- and learning -theoretical concept. Teoksessa S-H. Ong, G. Apfelthaler, K. Hansen & N. Tapachai (toim.) *Intercultural communication competencies in higher education and management. Proceedings of the international conference on intercultural communication competencies*. Singapore: Marshall Cavendish Academic, 36–55.
- Tiitinen, S., Weiste, E., Vehviläinen, S., Ruusuvaori, J., Lusa, S. & Laitinen, J. 2018. Reflektoinnin välttämistä ja vertaistukea. Tarinoiden tehtävät palo- ja pelastusalan lähijohtajien ryhmäohjauksessa. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 38(3), 208–222.
- Tikkanen, S. Stiles, W. & Leiman, M. 2013. Achieving an empathic stance: Dialogical sequence analysis of a change episode. *Psychotherapy Research* 23(2), 178–189. DOI: 10.1080/10503307.2012.752115.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen. *Taitavan toiminnan psykologia*. Turku: Turun yliopisto, 165–195.
- Todd, T. & Storm, C. 2014. *The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics*. Malden: Wiley & Sons.
- Toivanen, M., Väänänen, A., Kurki, A-L, Bergbom, B. & Airila, A. (toim.) 2018. *Moni osaa! Työpaikkaosaaminen monikulttuurisilla työpaikoilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Toiviainen, H., Lillamo, J. & Hong, J. 2012. Emergent learning practices in globalizing work. The case of a Finnish-Chinese project in a Finnish technology consulting firm. *Journal of Workplace Learning* 24(7/8), 509–527. DOI:10.1108/13665621211261016.
- Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) 2008. Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Toppinen-Tanner, S., Böckerman, P., Mutanen, P., Martimo, K.-P. & Vuori, J. 2016. Preventing sickness absence with career management intervention: A randomized controlled field study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 58(12), 1202–1206. DOI:10.1097/JOM.0000000000000887.
- Totro, T. & Hyyppä, H. 2012. ”Vailla muistia, vailla pyrkimyksiä...”. Todellisuuksien kohtaaminen – W.R. Bionista keskiajan mystiikkaan. Jyväskylä: Metanoia Instituutti.
- Tracy, S. 2010. Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837–851. DOI: 10.1177/1077800410383121.
- Trahar, S. 2009. Beyond the story itself: Narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. *Forum Qualitative Sozialforschung* 10(1), art. 30. DOI: 10.17169/fqs-10.1.1218.
- Tsoukas, H. & Hatch, M. 2001. Complex thinking, complex practice: The case for a narrative approach to organizational complexity. *Human Relations* 54(8), 979–1013. DOI:10.1177/0018726701548001.
- Tsui, M. 2005. *Social work supervision. Context and concepts*. Thousand Oaks: Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. *Ammattikasvatusfilosofia*. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Turner, T., Lucas, M. & Whitaker, C. 2018. *Peer supervision in coaching and mentoring: A versatile guide for reflective practice*. Oxon: Routledge.
- Tökkäri, V. 2012. *Käsittämätöntä! Mielekkyyden luomisen keinot ja funktiot työyhteisön kertomuksissa*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- af Ursin, K. 2007. Moraali, hyveet ja eettiset normit liikkeenjohdon konsultoinnissa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Vanhala, S., Tilev, K. & Lindström (toim.) 2012. Ristivetoa vai yhtä köyttä? Henkilöstöjohtaminen, työhyvinvointi ja tuloksellisuus. Julkaisusarja 2/2012. Helsinki: Aalto-yliopisto, Kauppakorkeakoulu. [http://epub.lib.aalto.fi/pdf/hseother/Aalto\\_Report\\_KT\\_2012\\_002.pdf](http://epub.lib.aalto.fi/pdf/hseother/Aalto_Report_KT_2012_002.pdf). (Luettu 29.5.2015.)
- Vanne, T. 2004. Henkisesti kasvattava kokemus? Tapaustutkimus esimiesten ryhmätyönohjauksesta ICT –alalla. Teoksessa M. Ruohonen, A. Kasvio, T. Kultanen, M. Lahtonen, J. Lehtonen & T. Vanne. Tietoyritysten muuttuvat työkulttuurit. Verkkojulkaisu. Tampere: TUP, 73–112. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6335-8> <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6335-8>. (Luettu 28.4.2015.)
- Vehviläinen, S. 2013. Työnohjaus dialogisen oppimisen tilana. *Osviitta* 2/2013, 26–32.
- Vehviläinen, S. 2014a. Työnohjaukselliset ryhmäinterventiot kohtaamispaikkana ja keskustelutilana: mahdollisuuksia ja riskejä. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen*. Tallinna: United Press Global, 19–37.
- Vehviläinen, S. 2014b. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vereen, L., Hill, N. & McNeal, D. 2008. Perceptions of multicultural counseling competency: Integration of the curricular and the practical. *Journal of Mental Health Counseling* 30(3), 226–236. DOI:10.17744/mehc.30.3.g34u122m16q64g44.
- Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Ratkaisukeskeinen, narratiivinen ja dialoginen työnohjausprosessi työelämän kehittämisessä. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen*. Tallinna: United Press Global, 93–105.
- Wallin, A. 2013. Monikulttuuriosaaminen – uudistuvan työyhteisön valttikortti. Riihimäki: Klaava Media.
- Wallin, A. 2014a. Työnohjaus ja tutkiva ote. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen*. Tallinna: United Press Global, 16–18.
- Wallin, A. 2014b. Näyttöön perustuva toiminta työnohjauksessa. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä – tutkiva ote työnohjaukseen*. Tallinna: United Press Global, 38–51.
- Wells, K. 2011. *Narrative inquiry*. New York: OUP.
- White, M. & Marsh, E. 2006. Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends* 55(1), 22–45. DOI:10.1353/lib.2006.0053.
- Wilmot, J. 2008. The supervisory relationship: A lifelong calling. Teoksessa R. Shohet (toim.) *Passionate supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers, 88–109.
- Wong, L., Wong, P. & Ishiyama, I. 2013. What helps and what hinders in cross-cultural clinical supervision: A critical incident study. *The Counseling Psychologist* 41(1), 66–85. DOI:10.1177/0011000012442652.
- Yabusaki, A. 2010. Clinical supervision: Dialogues on diversity. *Training and Education in Professional Psychology* 4(1), 55–61. DOI:10.1037/a0017378.
- Zhu Y. & Bargiela-Chiappini, F. 2013. Balancing emic and etic: Situated learning and ethnography of communication in cross-cultural management education. *Academy of Management Learning & Education* 12(3), 380–395. DOI:10.5465/amle.2012.0221.

# Liitteet

## *Liite 1. Kirjoituspyyntö työnohjaajille*

Vantaa 2.12.2011

### Hyvä työnohjaaja ja valmentaja

Teen väitöstutkimusta Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikössä. Tutkimukseni kuuluu professionaalisen kasvun teema-alueeseen ja sen ohjaajana on professori Pekka Ruohotie. Tutkimukseni aihe on monikulttuuriosaaminen ja työnohjaus. Laadullisen tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten työnohjaus ja valmennus työssä oppimisen ja ammatillisen kasvun instrumentteina vahvistavat monikulttuurisia valmiuksia työelämässä. Samalla toivon tutkimukseni lisäävän osaltaan myös ohjauksellisten menetelmien näkyvyyttä ja merkitystä keskustelussa elinikäisestä oppimisesta ja työhyvinvoinnista. Tuloksia hyödynnetään mm. työnohjaajien työnohjauksessa, valmennuksessa ja koulutuksessa.

Tutkimuksessani pyrin kautta selvittämään

- 1) millaisia kokemuksia ja näkemyksiä työnohjaajilla on monikulttuuristen kysymysten käsittelystä työnohjauksessa sekä
- 2) millaisia käsityksiä heillä on ohjattavien monikulttuurisista valmiuksista ja
- 3) miten he arvioivat omia monikulttuurisia valmiuksiaan.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kerään työnohjaajien kertomuksia, toisessa vaiheessa em. kertomuksissa nousevia teemoja käytetään hyödyksi ns. työnohjaajien työnohjauksellisessa fokusryhmässä.

Olen saanut yhteystietosi Suomen Työnohjaajat ry:n, Suomen Coaching -yhdistyksen, Henkilöstöjohtoon ryhmä ry:n tai Suomen evankelisluterilaisen kirkon verkkosivuilla olevista julkisista työnohjaajarekistereistä. Olen informoinut em. organisaatioita tutkimus-

hankkeestani ja ne ovat suhtautuneet siihen myönteisesti. Jos haluat lisätietoa tutkimuksestani, vastaan mielelläni kysymyksiisi.

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Aila Wallin

[www.awailable.com](http://www.awailable.com)

KM, organisaatiokonsultti, työnohjaaja

[aila.wallin@awailable.com](mailto:aila.wallin@awailable.com)

gsm +358 407168039

## **MONIKULTTUURIOSAAMINEN TYÖNOHJAUKSESSA**

**Avoimia kysymyksiä väitöstutkimusta varten/Aila Wallin 12.1.2012**

**Vastaajan nimi:** \_\_\_\_\_

**Kokemus työnohjaajana toimimisesta:** \_\_\_\_\_ vuotta

Millaisia kokemuksia sinulla on ulkomaalaisista työntekijöistä tai kollegoista, maahanmuuttajista tai vieraasta kulttuurista yleensä?

Mitä asioita pidät tärkeinä vieraan kulttuurin kohtaamisessa? Ovatko omat käsityksesi vuosien varrella muuttuneet ja miten?

Miten olet huomannut monikulttuurisuuden nousevan esiin työnohjaustilanteissa? Pidätkö itse sitä tarkoituksenmukaisena?

Oletko havainnut joitakin vaihteita tai jaksoja? Onko jokin yllättänyt tai huolestuttanut sinua?

Millaisia kokemukset, kysymykset tai haasteet ovat olleet? Millaisia ajatuksia sinulla itselläsi on keskustelussa noussut mieleen?

Miten monikulttuurisia kysymyksiä on työnohjauksessa käsitelty? Onnistumisen tai oppimisen kokemuksia?

Millaisia havaintoja olet tehnyt ohjattavien ajatusmaailman muuttumisesta?

Millaisena koet omat monikulttuuriset valmiutesi työnohjaajana? Miten ne ovat muodostuneet; mikä tai kuka niihin on vaikuttanut? Miten niitä tulisi tai voisi edelleen kehittää?

Oletko käsitellyt monikulttuurisia kysymyksiä omassa mahdollisessa työnohjauksessasi?

### Työnohjaajan tietopankki

Closed Group

Discussion

Members

Events

Photos


Files

Manage Group

Search this group

Shortcuts

- Naisryhtijät 20+
- Kittilän historiaa 1
- Lappilaiset suvut
- Kittilä kotikuntamme
- Työnohjaajan tietopankki
- MET SIRKKALAISET
- Monikulttuurisuustutkij... 1
- Konsulttiklubi
- Reworking of Work 18
- Sisältömarkkinointi
- KDväki

 **Aila Wallin**  
April 21 at 3:21pm

Olen tullut väitöskirjaprosessissani aineistonhankinnan viimeiseen vaiheeseen. Teen monografista, laadullista väitöstudiumiani työnohjauksesta monikulttuurisuutensa edistäjänä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan dosentti, työelämäntutkija Anu Järvensivun ja dosentti, yliopistonlehtori Johanna Annalan ystävällisessä ja tiukassa ohjauksessa.

Nyt pyydän teidän kontribuutiotanne, hyvät Tietopankin jäsenet! Tai tarkennettuna: työnohjaajina toimivat jäsenet - ikävä kyllä tutkimusasetelmani rajaa tällä tavalla pois opiskelijat yms. tässä kohtaa.

Perustan Facebookiin ryhmän "Työnohjaajat monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä pohtimassa", johon liitän työnohjaajia jotka ovat kiinnostuneita keskustelemaan ja pohtimaan työnohjaukseen ja monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä. Keskustelun pohjana on aiemmin hankittu haastatteluaineisto, jota on tarkoitus syventää työskentelemällä fokusryhmän tyyppisesti. Toivon keskusteluun mukaan niin kokeneita työnohjaajia kuin vasta-alkajia, niin monikulttuurisia työyhteisöjä tai monikulttuurista asiakastyötä tekevien työtä ohjanneita kuin siitä täysin tietämättömiä. Kiinnostus ja halu keskustella riittää!

Jos olet kiinnostunut sekä aiheesta, että osallistumisesta tieteelliseen tutkimustyöhöni, lähetä minulle lähipäivien aikana yksityisviestiä jossa muutamalla sanalla kerrot taustastasi työnohjaajana ja kiinnostukseksi perusteista. Lisätietoja voit tuki kysellä myös tämän aloituksen kommenttina.

Ryhmä toimii salaisena, ja siellä käytyä keskustelua ei ilman erillistä sopimusta käytetä mihinkään muuhun kuin tutkimukseksi aineistona ja silloinkin niin, että keskustelijoiden anonymiteetti säilyy. Sosiaalista mediaa, sen käyttäjiä ja etenkin Facebookia säätelevät kuitenkin myös sen omat lainalaisuudet, joihin en voi vaikuttaa. Siitä ja keskustelun luottamuksellisuudesta (tai sen puutteesta) siltä osin tulee jokaisen siihen osallistuneen olla tietoinen.

Ilmoitan tässä ketjussa, milloin keskustelijoita on riittävästi ja tietysti myös muusta yleisestä asiaan liittyvästä.

Like Comment

*Liite 4. Työnohjaajien puheen käännekohdista havaitut perspektiivit ja niiden perusteella muodostetut väittämät*





Liite 5. Fokusryhmäkeskustelun sisällön luokittelu

| PERSPEKTIIVI   | Kategorisoidut väittämät   | Samanlaisuutta   | Erilaisuutta  | Ydinkohtia   | YHTEENVETO   |
|--|--|--|---|--|--|
| Kulttuuriin liittyvien kysymysten käsittely työnhauksessa ei ole itsestäänselvyys tai intentionaalinen valinta, vaan pikemminkin haaste koko työnhaukselle | Kulttuurin käsitteellistäminen ja tiedostaminen ei ole itsestäänselvyys työnhauksessa<br><br>Kulttuuriin liittyvien kysymysten esiin nostaminen haaste sekä ohjattavalle/työyhteisölle että työnhajaajalle | Epävarmuutta ja epätietoisuutta siitä miten pitää toimia       | Missä määrin kulttuuria tulee korostaa                | Kulttuurin merkitystä ja käsitettä avataan yhdessä Työnhajaaja toimii rohkeasti ja avoimesti suhteessa ohjattaviin ja itseensä   | <b>KÄSITTEIDEN MERKITYS AVOIMUUS JA ROHKEUS</b>  |
| Työnhauksella on mahdollisuuksia muutoksen aikaansaamisessa, mutta odotuksia on enemmän kuin evidenssiä  | Työnhauksen aikaansaamaa muutosta ohjattavissa vaikeaa arvioida<br><br>Työnhauks voi toimia kaksisuuntaisena kulttuurin tulkitsijana ja monimuotoisuuden vahvistajana                                      | Työnhauksen osuutta on vaikea määrittellä                      | Mitä monikulttuuriset taidot ovat                     | Työnhauks merkitsee tukea ammatillisessa kasvussa ja työssä oppimista monikulttuurisessa kontekstissa työskenteleville<br><br>Erilaisuuden sietokyky lisääntyy ja monimuotoisuus vahvistuu | <b>EPÄMUODOLLINEN OPPIMINEN</b><br><br><b>ERILAISUUDEN HYVÄKSYNTÄ JA HYÖDYNTÄMINEN</b> |
| Työnhajaajan ominaisuudet ja osaaminen sekä niiden jatkuva kehittäminen muuttuvassa työelämässä ovat olennainen osa ammattitaitoa                          | Työnhajaajan rooli, rohkeus ja osaaminen korostuu monikulttuurisessa työnhauksessa<br><br>Työnhajaajan osaaminen edellyttää koulutuksellista tukea   | Perustaitoina kohtaaminen, pysähtyminen, aktivoivat kysymykset | Millainen koulutus on tarpeen ja tarkoituksenmukainen | Hyvät perustaidot ja jatkuvan uudistumisen periaate<br><br>Monikulttuurinen kompetenssi  | <b>AMMATILLISET KVALIFIKAATIOT</b>   |

Liite 6. Käsitekartta 1 fokusryhmäkeskustelun ydinkohdista

